

Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula

2. La esencia, o lo que queda después de quitar lo superfluo (II), con una muestra de actividades cooperativas y bibliografía comentada.

Grupo de trabajo:

Xavier Aranda, Mònica Díaz, Alfons Formariz (coord), Marta Martínez, Bep Masdeu, Natàlia Núñez, Isis Sáinz

Con la colaboración de:

Maika García Castro, Albert Solà y M. Isabel Soler

Edición



Primera edición: julio 2015

Edición: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona
Sección Educación y Comunidad

Ps. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) – 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consejo editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó y Mercè Gracenea

Colección: Educación y Comunidad, 16

Esta obra está sometida a la licencia Creative Commons 3.0 de
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

Se puede consultar la licencia completa en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Formariz, A. (coord.) *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula. 2. La esencia o aquello que queda después de quitar lo superfluo (II), con una muestra de actividades cooperativas y bibliografía comentada*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Instituto de Ciencias de la Educación), 2015. Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/67092>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/67092>

Depósito legal: B-24861-2015

Índice

Continuación de la esencia o aquello que queda después de quitar lo superfluo	4
Muestra de actividades para la formación instrumental	6
1. La pizarra mágica	7
2. Dictado por parejas	8
3. Trabajamos las vocales o las consonantes	9
4. El ABECEDARIO	10
5. Encuentra la pareja.....	12
6. Sílabas express.....	13
7. Sílabas coincidentes	14
8. Copia gimnástica.....	15
9. La cadena	16
10. Cálculo mental	17
11. Suma... ..	18
12. El transporte	19
13. En la calle: letreros	20
14. Acentuación	21
15. Dictado colaborativo	22
16. La historia compartida	23
Repensar la formación básica de personas adultas, desde la bibliografía sobre la diversidad y la inclusión en la escuela y la práctica cotidiana	24
Libros sobre la diversidad comentados, desde la óptica de la formación de personas jóvenes y adultas.....	31
Breve reseña profesional de los miembros del grupo de trabajo y de las colaboradoras.....	74

Continuación de la esencia o aquello que queda después de quitar lo superfluo

En el apartado primero de esta “esencia”, justificamos su necesidad por la poca literatura existente sobre la diversidad en el aula a propósito de las competencias básicas de personas adultas. Planteamos una serie de elementos teórico-prácticos a tener en cuenta y presentamos una muestra de actividades de trabajo cooperativo en el aula. Como explicábamos, por el volumen de páginas de este documento de “la esencia” se ha dividido en dos apartados¹. Continuamos en este segundo con otra muestra de actividades cooperativas en el aula. Si las anteriores estaban más orientadas al aprendizaje inicial de lenguas y a aprendizajes más genéricos, esta muestra está pensada para la formación instrumental y, más en concreto, para las clases de alfabetización y postalfabetización. Aun así, algunas se pueden llevar a cabo en diferentes niveles cambiando la complejidad de la actividad.

Como nos pasó cuando discutimos en el grupo de trabajo la conveniencia de proponer una muestra de actividades, teníamos la sensación de que algunas son excesivamente sencillas o conocidas. Sin embargo, es posible que continúe siendo útil recordar que en cualquier nivel se pueden hacer actividades colaborativas que servirán para enriquecer al conjunto clase y que, incluso, las más sencillas pueden ser desconocidas o haber sido olvidada su utilidad por alguno de los posibles lectores. En cualquier caso, todas ellas han sido practicadas por los miembros del equipo de redacción en diferentes momentos.

Hemos añadido también en este capítulo una bibliografía de referencia ampliamente comentada. Dado que la mayor parte de los libros sobre diversidad e inclusión están pensados para primaria y secundaria, los hemos leído con ojos de profesorado de adultos. De forma que el comentario de cada uno de ellos no sólo es un resumen sino una sugerencia en clave de formación de personas adultas. Introducimos esta bibliografía en un intento de repensar la formación en competencias básicas de personas adultas, para que salga de un cierto ostracismo institucional o de una rutina sin horizonte. La sociedad del conocimiento y de las desigualdades seguramente está pidiendo otra formación de personas adultas que promueva activamente el acercamiento de todos aquellos sectores que, a pesar de ellos, están instalados en la pobreza sociocultural o están resbalando hacia ella.

Como se ha ido recordando a lo largo de estas publicaciones fragmentadas, el documento final constará de cuatro apartados que irá editando el ICE de la UB

[1] El primer apartado ha sido editado *on line* por el ICE.

progresivamente: (1) relatos de clase, que por su extensión dividimos en dos entregas por separado (I y II), ya editadas²; (2) criterios que han orientado este trabajo, con la bibliografía consultada y una muestra de actividades cooperativas para el aula. Lo acabamos de decir, también por su extensión lo hemos dividido en dos entregas que se tienen que ver en su conjunto: la (I) ya publicada consta de los criterios o “esencia” de nuestra reflexión y una muestra de actividades cooperativas teniendo en cuenta la diversidad en el aula; la segunda (II), la que tenéis ahora en pantalla o impresa, continúa la muestra de actividades cooperativas y refiere la bibliografía consultada, con una breve prospectiva de la formación de personas adultas que se puede extraer de esta bibliografía. Finalmente aparecerá la tercera entrega (3), retratos vivos de algunos y algunas de nuestras alumnas y (4) muestras del profesorado existente, que completará este trabajo sobre la diversidad en los espacios de formación de personas adultas.

[2] *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula 1. Relatos de clase, retales de vida (I)*: [<http://hdl.handle.net/2445/32304>]; *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula 1. Relatos de clase, retales de vida (II)*: [<http://hdl.handle.net/2445/33525>].

Muestra de actividades para la formación instrumental

1. La pizarra mágica	7
2. Dictado por parejas	8
3. Trabajamos las vocales o las consonantes	9
4. El abecedario	10
5. Encuentra la pareja.....	12
6. Sílabas express.....	13
7. Sílabas coincidentes.....	14
8. Copia gimnástica.....	15
9. La cadena	16
10. Cálculo mental	17
11. Suma... ..	18
12. El transporte	19
13. En la calle: letreros	20
14. Acentuación	21
15. Dictado colaborativo	22
16. La historia compartida.....	23

Actividad 1. La pizarra mágica

LA PIZARRA MÁGICA	Formación instrumental	Objetivos Memorizar la grafía de las palabras estudiadas. Ejercicio de concentración y de atención.
DESCRIPCIÓN 1. En la pizarra se dibuja una cuadrícula de 4 a 9 casillas cuadradas (2x2, 2x3 o 3x3) según la capacidad retentiva del alumnado. 2. En cada una escribimos palabras conocidas. 3. Las hacemos leer en voz alta de uno en uno. 4. Cuando creemos que las tienen memorizadas, borramos una pero les hacemos leer el espacio vacío. Vamos borrando palabra por palabra 'leyendo' la que había en cada casilla. 5. Cuando la cuadrícula está vacía, iremos llamando un alumno detrás de otro para que escriban en cada casilla la palabra original. 6. Según el número de alumnos y el nivel, una vez escritas las palabras se pueden volver a borrar, para que todo el alumnado pueda participar en la escritura en la pizarra o en su libreta.		
Observaciones		En alfabetización es recomendable cualquier ejercicio que ayude a ejercitar la memoria, pero esta actividad la podemos realizar también en niveles de postalfabetización. Se puede hacer con toda la clase, aunque tengan niveles diferentes, haciendo leer y memorizando a cada cual aquellas palabras que ya han trabajado. Una variante de la actividad es formar parejas, escribir las palabras en la pizarra, leerlas más de una vez y que por parejas tengan que reproducir en un papel todas las palabras. O que cada alumno escriba las palabras que recuerde, que después con el de al lado mire de completarlas. Ejercicio fácilmente relacionable con las dificultades observadas en la expresión escrita. Es un ejercicio que exige mucha concentración y atención, tanto para el maestro como para el alumno.

Actividad 2. Dictado por parejas

DICTADO POR PAREJAS	Formación instrumental	Objetivos Mejorar o reforzar la lectura y la escritura. Corrección colaborativa y fijación de la grafía.
DESCRIPCIÓN 1. Emparejamos al alumnado de niveles parecidos. 2. Damos a cada alumno palabras o frases que correspondan a su nivel. 3. Les pedimos que las dicten a su compañero o compañera sin que ella las vea. 4. Una vez acabado el dictado lo tiene que corregir. 5. A continuación el otro miembro de la pareja hace el dictado y corrige: se cambian los roles.		
Observaciones	En los niveles muy iniciales de lectoescritura, el profesor o profesora tiene que estar muy atento a que la persona que dicte lo haga bien. Esta actividad, en estos niveles, se puede hacer con un número reducido de alumnos o si hay dos profesores/as en la clase.	

Actividad 3. Trabajamos las vocales o las consonantes

TRABAJAMOS LAS VOCALES O LAS CONSONANTES	Formación instrumental	Objetivos Insistir en algunas grafías y en la estructura silábica de nuestras lenguas. Establecer relaciones conceptuales.
DESCRIPCIÓN 1. Damos unas fichas con palabras que se hayan trabajado en clase sin vocales o sin alguna consonante que queremos reforzar, con el dibujo o la fotografía correspondiente a cada palabra 2. Primero individualmente los alumnos llenan los vacíos de las vocales 3. Se pone en común con la pareja de al lado o se hacen grupos de 3/4 alumnos 4. Hacemos salir a los alumnos para que vayan escribiendo en la pizarra cada una de las palabras 5. Según el nivel, las leemos en voz alta y preguntamos al grupo clase otras palabras relacionadas con la palabra escrita y las vamos escribiendo.		
Observaciones	Como estos grupos tienen niveles muy heterogéneos, convendrá que las palabras no sean muy complicadas para que todo el mundo pueda participar, o distribuir las palabras teniendo en cuenta el nivel de cada alumno. El mismo ejercicio se puede hacer suprimiendo una sílaba. También se puede realizar a niveles más avanzados de lengua dando fichas y dibujos o fotografías con nombres de oficios, de frutas, verduras, vehículos, etc.	

Actividad 4. El abecedario

El ABECEDARIO	Formación instrumental	Objetivos Reconocer las letras del abecedario. Reconocer su grafía en mayúsculas y en minúsculas y trabajar vocabulario con las diferentes letras.
DESCRIPCIÓN 1. Hagamos grupos de tres o cuatro personas. 2. A cada grupo le repartimos las fichas de un dominó que tienen una letra en un lado y otra diferente en el otro, tal como se ve en los ejemplos de las páginas siguientes. Las fichas están desordenadas y entre todos los miembros del grupo tendrán que montar el dominó correctamente. 3. Una vez montado cada miembro del grupo tendrán que decir sucesivamente una palabra que empiece con la letra correspondiente.		
Observaciones		Esta dinámica se puede trabajar sólo oralmente o también, según el nivel del grupo, incorporar la escritura de las palabras. Este tipo de dominó se puede encontrar en las librerías especializadas o bien se puede construir con relativa facilidad, tal como os hemos puesto en el ejemplo de la página siguiente. No hay que decir que en caso de construirlo personalmente, conviene ampliarlo cuando se hagan las fotocopias y plastificarlo.

z _z	·	A	a _a	·	B	b _b	·	C	c _c	·	D
d _d	·	E	e _e	·	F	f _f	·	G	g _g	·	H
h _h	·	I	i _i	·	J	j _j	·	K	k _k	·	L
l _l	·	LI	ll _{ll}	·	M	m _m	·	N	n _n	·	Ñ
ñ _ñ	·	O	o _o	·	P	p _p	·	Q	q _q	·	R
r _r	·	S	s _s	·	T	t _t	·	U	u _u	·	V
v _v	·	W	w _w	·	X	x _x	·	Y	y _y	·	Z

Actividad 5. Encuentra la pareja

ENCUENTRA LA PAREJA	Formación instrumental	Objetivos Repasar el vocabulario trabajado hasta el momento.
DESCRIPCIÓN 1. Se hacen grupos de 3 alumnos 2. Se reparten el mismo número de tarjetas a cada grupo. En algunas habrá dibujos y en otros las palabras que corresponden. 3. Se trata de que cada grupo forme las parejas dibujo-palabra. 4. Una vez han acabado todos los grupos, el primer grupo que ha acabado dicta sus palabras al resto. Después, un miembro del grupo escribe las palabras en la pizarra para la autocorrección. 5. Después sigue el segundo grupo que ha acabado, hasta que todos han dictado y escrito en la pizarra sus palabras.		
Observaciones		Las palabras que se utilizarán serán las trabajadas hasta el momento en clase. Es importante que todos los miembros del grupo participen en la formación de parejas y en el dictado de las palabras.

Actividad 6. Sílabas express

SÍLABAS EXPRESS	Formación instrumental	Objetivos
DESCRIPCIÓN 1. Se reparten un número igual de tarjetas con sílabas que se han trabajado hasta el momento. 2. Cada alumno intenta hacer palabras con las sílabas que tiene. 3. A continuación, con el compañero se comparan las palabras que ha obtenido cada cual y se completan las posibilidades. 4. Después se juntan dos parejas y se hace el mismo proceso. 5. Finalmente se escriben todas las palabras en la pizarra. 6. Se puede acabar haciendo una frase oral con cada una o con alguna de las palabras, insistiendo en la estructura gramatical correcta.		
Observaciones	En función del nivel las sílabas serán directas, inversas o trabadas. Si hay más de un nivel, se puede hacer por niveles. Si hay muchos alumnos en el aula se pueden preparar grupos de fichas diferentes. Es conveniente que todos los alumnos vayan saliendo a la pizarra.	

Actividad 7. Sílabas coincidentes

SÍLABAS COINCIDENTES	Formación instrumental	Objetivos Asumir la estructura silábica de las palabras.
DESCRIPCIÓN 1. La persona que conduce la actividad recuerda el concepto de sílaba o “golpe de voz”. 2. Se hacen grupos de 3/4 alumnos y se les reparten tarjetas que indican “empieza por...”, “acaba por...” o “contiene” una determinada sílaba. A todos los grupos las mismas tarjetas. 3. Cada grupo tiene que encontrar en un tiempo determinado el mayor número de palabras posibles que cumplen la instrucción “empieza por...”, “acaba por...” o “contiene”. 4. Una vez acabado el tiempo cada grupo va diciendo las palabras que ha encontrado y se van escribiendo en la pizarra, corrigiendo y comentando entre todos los posibles errores.		
Observaciones Previamente el profesor/a habrá comprobado que las sílabas propuestas forman parte de palabras conocidas y que hay más de una palabra que responde a la instrucción “empieza por...”, “acaba por...” o “contiene”. En función del nivel del grupo se trabajará con sílabas directas, trabadas o inversas. Esta actividad, como la anterior, pueden tener mucho sentido dado que hay culturas que no tienen una estructura lingüística silábica.		

Actividad 8. Copia gimnástica

COPIA GIMNÁSTICA	Formación instrumental	Objetivos Ejercitar la memoria y reforzar la memorización de las grafías en el momento de escribir
DESCRIPCIÓN 1. En una mesa se distribuyen hojas diferentes con palabras o frases de acuerdo con el nivel de la clase. 2. Cada alumno o pareja de alumnos tienen unas palabras o un texto para copiar en una hoja diferente, pero el original está situado unas mesas más allá de donde han de escribirlas. 3. El trabajo consiste en levantarse de la silla, ir hasta el original, leer la palabra o palabras (dependerá de las características de cada alumno), memorizarlas, ir a su lugar y escribirlas. 4. Cuando han acabado cogen la hoja y comprueban si lo han escrito correctamente.		
Observaciones		
Esta actividad puede realizarse si se ha conseguido un clima en la clase que lo permita. Dependerá también de la edad del grupo clase. Como siempre que hacemos estos tipos de actividades, hay que explicar el objetivo. Es una actividad que sirve para romper el ritmo, pero que tiene que tener una duración corta. Una adaptación de esta actividad: cuando hacemos salir alumnos a la pizarra a escribir palabras, a los que tienen más dificultades les podemos dejar la palabra o las palabras que tienen que escribir en una mesa cerca para que puedan mirarlas. De este modo todo el alumnado puede participar.		

Actividad 9. La cadena

LA CADENA	Formación instrumental	Objetivos Ampliación de vocabulario y corrección de la ortografía natural y/o arbitraria
DESCRIPCIÓN 1. Se hacen parejas o grupos reducidos de diferente nivel de aprendizaje en función del número de alumnos de la clase 2. Cada grupo en una hoja tiene que escribir una palabra. 3. Cuando el profesor/a ve que todos los grupos lo han hecho se pasa la hoja al grupo de al lado, que tiene que partir de la última letra de la palabra y escribir debajo otra que empiece con esta letra. 4. De nuevo el profesor/a cuando comprueba que todos los grupos lo han hecho pide que se pase la hoja al grupo de al lado, que partiendo de la última letra de la última palabra tiene que escribir otra 5. Cuando la primera palabra vuelva a los grupos que la escribieron, un miembro de cada grupo escribirá en la pizarra el listado de palabras que se han encadenado para comentar posibles errores y explicar palabras que no todo el mundo conoce.		
Observaciones		El profesor/a tendrá que ayudar a los grupos cuando ve que un grupo no encuentra una palabra para continuar la cadena En lugar de continuar con la última letra se puede continuar con la última sílaba. También pueden trabajarse conceptos encadenados o relacionados con cada palabra. Cuando se hace el ejercicio de puesta en común cada grupo tendrá que explicar qué relación han establecido.

Actividad 10. Cálculo mental

CÁLCULO MENTAL	Formación instrumental	Objetivos Trabajar el cálculo mental y la atención y practicar estrategias resolutivas.
DESCRIPCIÓN 1. Necesitaremos cartas de la baraja española que tengan el 8 y el 9 o cartas de póker y daremos un palo diferente a cada grupo (oros, espadas, copas, bastos). 2. Haremos grupos en función de las cartas y palos que tenemos. Conviene que sean grupos de 2 o 3 alumnos. 3. El objetivo es conseguir agrupar las cartas de forma que todas las agrupaciones sumen una cantidad determinada. Hay que indicar el valor de las figuras. El as vale 1, la sota 10, el caballo, 11 y el rey 12. El resto de las cartas tienen el valor que su número indica. No se puede usar la calculadora. 4. Primero pediremos que las agrupaciones sumen 13. Cuando el primer grupo ha acabado de hacer las 6 combinaciones posibles, tiene que explicar qué agrupaciones ha hecho. 5. Después podemos continuar con agrupaciones de cartas que sumen 26 o 39. En todos los casos no pueden quedar cartas sin agrupar.		
Observaciones Se puede complicar dando barajas enteras a cada grupo y pidiendo que se hagan 4 agrupaciones de cartas que sumen 78. A pesar de que si un grupo ha descubierto la estrategia de resolución le será muy fácil el ejercicio. Los juegos de cartas son un buen recurso para trabajar las matemáticas iniciales de una manera amena. Además, con las cartas se pueden inventar otros juegos o dinámicas para trabajar contenidos. Especialmente cuando usamos cartas u otros objetos parecidos hay que recordar lo que hemos dicho en la introducción de las actividades: remarcar el objetivo didáctico de la actividad. En esta y en la actividad siguiente en lugar de cartas se pueden usar cualquiera otro tipo de tarjetas con números. Las competencias en el cálculo son muy diferentes de una persona a otra. Habrá que poner los ejercicios más sencillos al alumnado que sabemos que tiene más dificultades.		

Actividad 11. Suma...

SUMA...	Formación instrumental	Objetivos Trabajar el cálculo mental y la atención.
DESCRIPCIÓN 1. Necesitaremos cartas españolas que tengan el 8 y el 9 o cartas de póker y daremos un palo diferente a cada grupo (oros, espadas, copas, bastos). 2. Trabajaremos en parejas. No se puede usar la calculadora. 3. Se explica el valor de las figuras: el as vale 1, la sota 10, el caballo, 11 y el rey 12. El resto de las cartas tienen el valor que su número indica. 4. Se empieza repartiendo cuatro cartas a cada pareja. El resto de cartas se dejan boca abajo en medio de la mesa o en dos grupos de cartas si la mesa es muy larga. 5. El objetivo del juego es conseguir combinar las cartas de la pareja de forma que sumen un número determinado que el profesor/a dirá. 6. Si entre las cuatro cartas no se consigue la cantidad exacta propuesta se deja una carta debajo del resto, que está en medio de la mesa boca abajo, y se coge otra. 7. Cuando se consigue la suma exacta, se dejan las cartas sobre la mesa boca abajo junto a la pareja y se cogen del medio las cartas necesarias por volver a tener cuatro. 8. El juego se acaba cuando se han acabado las cartas del medio de la mesa o todos y todas las participantes han hecho las agrupaciones propuestas. Entonces se destapan las agrupaciones y entre todos o individualmente se comprobará que la suma es correcta.		
Observaciones		
El profesor/a observará si en las parejas hay algún miembro pasivo y, si lo hay, en lugar de hacer todas las comprobaciones de forma grupal, le pedirá que alguna de ellas las compruebe él. Como en la actividad anterior hay que tener en cuenta que las competencias en el cálculo son muy diferentes de una persona a otra. Habrá que pedir las comprobaciones más sencillas a aquel alumnado que sabemos que tiene más dificultades. Si vemos que con las figuras se hacen un lío las podemos quitar y más adelante incorporarlas. La actividad se puede continuar haciendo otra agrupación numérica, previamente pensada para que sea posible.		

Actividad 12. El transporte

EL TRANSPORTE	Formación instrumental	Objetivos Trabajar la representación icónica y esquemática.
DESCRIPCIÓN 1. Trabajaremos en parejas. 2. Necesitamos el mismo número de planos de las Guías de Metro de Barcelona como parejas haya. 3. Tendremos que empezar explicando el significado de los iconos y de los colores de los planos. 4. Propondremos de forma correlativa tres puntos de origen y de destino y, con el plano delante, cada pareja tendrá que ver qué línea cogería, qué correspondencias entre líneas y qué tipo de transporte (metro, funicular,..., si fuera necesario) tendrían que coger y cuál parece el recorrido más rápido. 5. Después por parejas irán exponiendo la decisión que han tomado y contrastaremos con las alternativas posibles que han encontrado otras parejas.		
Observaciones Los planos de las Guías de Metro se pueden obtener en los puntos de información del Metro. Hemos hecho la actividad con el ejemplo de Barcelona, pero desde otras poblaciones se puede hacer con planos de los trenes o de autobuses. También puede ser conveniente trabajar los horarios de los transportes. La letra de todos estos planos acostumbra a ser muy pequeña. Hay que tenerlo en cuenta para aquellas personas que puedan tener alguna dificultad visual no corregida. No es extraña esta dificultad entre las personas adultas.		

Actividad 13. En la calle: letreros

EN LA CALLE: LETREROS	Formación instrumental	Objetivos Ejercicio práctico de lectura y escritura y aproximación a la lectura de planos.
DESCRIPCIÓN 1. Se forman equipos de 3 alumnos con un nivel parecido. 2. Se asigna a cada grupo una manzana distinta de casas de las cercanas al centro 3. Tienen que salir a la calle dar la vuelta a la manzana, apuntar cada miembro del grupo el nombre de cada calle y en qué número de la calle se encuentran los letreros de unas tiendas determinadas que se les han dado previamente. 4. Volviendo a clase cada grupo tiene que dibujar el croquis de la manzana y escribir los nombres de las calles y la situación de las tiendas que se les había asignado.		
Observaciones	Previamente el profesor/a habrá hecho el recorrido y anotado los letreros que quiere que encuentren. Puede ser conveniente que haya letreros en letra mayúscula, en letra de imprenta y en letra ligada. Según el nivel del grupo les indicará un número diferente de letreros. Hacer grupos del mismo nivel en este caso pretende que todos los alumnos participen en el trabajo.	

Actividad 14. Acentuación

ACENTUACIÓN	Formación instrumental	Objetivos
DESCRIPCIÓN 1. Repartiremos de 1 a 3 palabras a cada miembro del grupo, según el número de personas que haya. Las palabras irán debidamente acentuadas, cuando haga falta. 2. Cada persona tendrá que decir si su palabra es aguda, llana o esdrújula. 3. Una vez hayamos hecho todas las palabras nos dividiremos en 3 grupos. Unos tendrán las palabras agudas, otros las llanas y finalmente un grupo las esdrújulas. 4. Cada grupo, observando las palabras que tenga, tendrá que decir cuando llevan acento y cuando no. Es decir, a partir de la observación tendrán que definir las normas de acentuación del grupo de palabras que tengan. 5. Después de un tiempo, cada grupo pondrá en común su trabajo y acabaremos de definir las normas de acentuación.		
Observaciones	Para tratar este tema tendrán que haber trabajado con anterioridad lo que son palabras agudas, llanas y esdrújulas. Es una manera mucho más significativa de tratar este tema, puesto que son ellos mismos quienes extraen las normas de acentuación. También es importante el hecho que tengan que explicar a los demás compañeros lo que han observado. Es decir, también se trabaja la comunicación. En los niveles más básicos el primer día no pondremos palabras con diptongos u otras dificultades añadidas. Recordamos que la acentuación la trabajamos en los niveles de postalfabetización.	

Actividad 15. Dictado colaborativo

DICTADO COLABORATIVO	Formación instrumental	Objetivos Reforzar las ventajas del trabajo colaborativo.
DESCRIPCIÓN 1. Se escribe en la pizarra o se entrega a cada alumno el dictado que se hará a continuación. 2. El grupo estudia la ortografía arbitraria del fragmento, haciendo mención de las palabras que presentan la dificultad ortográfica que queremos trabajar (p.e.: acento gráfico, “h”, b/v). 3. Los alumnos se reparten las palabras objeto de estudio y cada uno se responsabiliza de saber la ortografía de las suyas. O bien el profesor/a pide a un alumno o una pareja de alumnos que se fijen en cómo se escriben algunas palabras concretas. 4. Cuando el profesor/a dicta una de las palabras estudiadas, el alumno o la pareja que son los responsables avisarán al resto de la dificultad ortográfica.		
Observaciones	Se puede hacer con palabras de la misma dificultad ortográfica o bien de dificultades diferentes: unos tendrán responsabilidad de los acentos y los otros del uso de B/V, por ejemplo.	

Actividad 16. La historia compartida

LA HISTORIA COMPARTIDA	Formación instrumental	Objetivos Construir correctamente las frases. Motivar la lectura y la escritura.
DESCRIPCIÓN 1. En la pizarra se empieza una frase. Por ejemplo, si la clase es fundamentalmente musulmana, la frase puede ser: “Fátima nació o nace...” Se trata que sea un nombre lo más significativo posible para la mayoría. 2. Se pregunta en la clase “dónde nació” o “dónde nace” en función de si se ha trabajado el pasado o todavía no. 3. Si la respuesta es, por ejemplo, “Marruecos”, escribiremos correctamente “en Marruecos”. 4. Y así sucesivamente con la ayuda de todos los alumnos iremos construyendo su historia: “cuántos hermanos o hermanas tenía”, “si vivía en un pueblo o en una ciudad”, “si había ido a la escuela”, etc. 5. Según el nivel de la clase escribiremos en la pizarra un texto más o menos largo. 6. Lo leeremos en voz alta conjuntamente o uno a uno. 7. Y los alumnos lo copiarán en su libreta. 8. Al día siguiente lo volveremos a leer desde las libretas y continuaremos la historia 9. Y progresivamente iremos avanzando en el relato. 10. Cuando sea suficientemente largo el profesor/a lo escribirá en el ordenador, lo fotocopiará y se lo dará a los alumnos. 11. Si hace falta se puede empezar otra historia.		
Observaciones		Es importante que en la libreta se reserve espacio, para que pueda continuar la historia. Es una actividad que se puede hacer en niveles de aprendizaje muy diferentes. Lo único que habrá que tener en cuenta es el nivel de complejidad del vocabulario y de las construcciones gramaticales. El profesor/a buscará sinónimos más sencillos, cuando las palabras que aparezcan o la construcción gramatical no sean conocidas. Es una actividad que se puede llevar a cabo también en alfabetización, cuando se están experimentando métodos globales.

Repensar la formación básica de personas adultas, desde la bibliografía sobre la diversidad y la inclusión en la escuela y la práctica cotidiana

No sólo hay que renovar a cada instante, y a lo largo de toda la vida, las habilidades técnicas y la educación centrada en el trabajo; hay que hacer lo mismo, y todavía con más urgencia, en cuanto a la educación para crear ciudadanos (Zygmunt Bauman)³

Cuando se piensa en la diversidad en el aula los conceptos recurrentes son acogida, aula y escuela inclusiva, escuela comprensiva, grupos cooperativos, trabajo por proyectos u objetivos, entre otros. La acogida –acogida en el aula o centro acogedor– aparece como un requisito de cualquier centro que pretenda ser inclusivo.

La inclusión se fundamenta en sólidos argumentos pedagógicos y antropológicos, pero, a la vez, se enmarca en la organización social de la educación que emana de nuestra legislación: la obligatoriedad hasta el final de la ESO. La asistencia a los centros de educación primaria y secundaria es universal, lo que representa un vector clave para las escuelas e institutos, especialmente los públicos, que no pueden crear ningún tipo de subterfugio, ni interpretar las normas de forma excluyente, como se hace a menudo en centros concertados y privados. Cualquier alumno hasta los 16 años tiene que estar escolarizado por ley.

No hay que decir que esta universalidad, esta obligatoriedad, implica un nivel de diversidad más amplio y complejo en las aulas, razón por la cual son constantes las tentativas de crear niveles diferenciados dentro de los centros, o de externalizar la educación de los sectores de población, especialmente de algunos adolescentes, poco dóciles intelectualmente o convivencialmente. Otros centros, como se ha señalado, ponen dificultades en su matriculación, práctica indirecta de exclusión. La separación por niveles en la formación ciudadana básica que tendría que significar la ESO, tiene argumentos de escasa entidad psicopedagógica y social, aunque pueda tener sus defensores de buena voluntad ante las dificultades de encontrar disyuntivas, del poco conocimiento práctico de modelos alternativos o, en otras ocasiones, por motivos de tranquilidad y rutina, o de mantenimiento consciente o inconsciente de las situaciones sociales discriminatorias.

[3] Zygmunt Bauman. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. BCN: Arcadia, 2007, 40

Pero la formación de personas adultas no es obligatoria. No es obligatorio aprender catalán, ni ir a un centro de formación de personas adultas, ni hacer formación ocupacional, ni hacer un taller en un centro cívico. Es cierto que existen a menudo presiones sociales directas o indirectas, económicas o laborales para formarse, pero no obligatoriedad en sentido estricto desde el punto de vista legal. Por lo tanto, hay una exigencia del discurso de la inclusión que cambia profundamente en la formación de personas adultas.

La acogida en el centro y en el aula, por ejemplo, continúa siendo un requisito para un buen funcionamiento pedagógico en un espacio formativo adulto, pero no acostumbran a existir protocolos de acogida, aunque hay que remarcar que a menudo existen buenas prácticas. Una de las singularidades de la formación de adultos es que un importante porcentaje de participantes son diferentes cada año; es decir, la estancia en el centro no es muy larga y por lo tanto se tiene que trabajar la acogida, cuando preocupa y se lleva a cabo, (junto con todos los otros aspectos pedagógicos, psicológicos, emotivos, ...) con poco espacio de tiempo, desde los primeros días que llegan al centro, para poder ayudar, orientar, y en definitiva para que encuentren el lugar adecuado para su formación y su estancia en el centro y no represente un fracaso o decepción sus expectativas adultas.

Por su parte, la inclusión y comprensión también, por regla general, quedan relegadas al aula, dada la dispersión de la oferta formativa adulta. Los centros de formación de personas adultas de la Generalitat, por ejemplo, tienen oferta de inglés, informática, catalán, castellano, preparación ciclos formativos, GES,... Cuando en el aula no se crea un clima de aprovechamiento empático y productivo, teniendo en cuenta a todos los participantes y sus diversas motivaciones y expectativas, los abandonos individuales serán la válvula de escape. Otra diferencia evidente del mundo de la formación de personas adultas en comparación con las prácticas educativas infantiles o adolescentes, es que en estas últimas los abandonos comportan un seguimiento más o menos eficaz, más o menos intenso, en función de la organización escolar concreta, o lo tendrían que comportar. En adultos, en cambio, los abandonos representan una exclusión indirecta, no siempre evitable, pero que por regla general y por motivos comprensibles no van acompañados de ningún tipo de seguimiento y de análisis de las causas.

La oferta y la demanda en la formación de personas adultas

La oferta de los centros de formación de personas adultas, en todos los ámbitos que hemos descrito, tiende a las leyes de la oferta y la demanda, a las leyes del “mercado” que reflejan las presiones culturales, laborales y políticas de la sociedad, y que evidentemente no son neutras, ni inocuas. Los centros por regla general tienden

sutilmente o de forma inconsciente a acoger los niveles superiores de aprendizaje, dificultando normativamente, de forma indirecta, los iniciales –por ejemplo, alfabetización, formación instrumental- o relegándolos a ONGs sin recursos ni apoyo de las administraciones educativas. Es cierto que en algunas enseñanzas se abre la puerta a los niveles iniciales –informática, formaciones ocupacionales de baja calificación, por ejemplo-, pero no se facilita, allana y se nivela el camino hacia los superiores. Todo ello acentúa la existencia de dos sectores sociales desconectados o, mejor dicho, divergentes, uno porcentualmente bastante importante, que prescinde de la formación por mil motivos, y otro que se continúa formando. O cómo se ha dicho muchas veces, aquellos que tienen más formación académica se continúan formando y, a menudo, los que tienen niveles deficitarios quedan excluidos o se sienten ajenos a la necesidad de incrementar su formación. Reflejan una sociedad escindida entre la pobreza socioeconómica al alza y las capas más o menos favorecidas.

La inclusión en la formación de personas adultas en todos sus ámbitos tendría que tener como diana a toda la sociedad, especialmente la menos cualificada académicamente o laboralmente. La libertad de opción inherente a la ciudadanía adulta tendría que estar inmersa, penetrada por la difusión de programas formativos, especialmente los dirigidos a los sectores socioacadémicamente más necesitados. Esto requeriría políticas de discriminación positiva en la formación a lo largo de la vida, de atención preferente a estos sectores, y estimulación del trabajo en red de las entidades. Requeriría normativas consecuentes con estos objetivos.

Cuando el tsunami del Océano Índico de 2004 inundó con oleadas de 25 metros varias islas provocando miles de muertos, algunas tribus aborígenes se salvaron prácticamente en su totalidad de la destrucción, subiendo minutos antes de la llegada del agua a las cotas más altas de las islas. Todos los miembros habían aprendido a leer las señales de la naturaleza. Podríamos hablar de una inclusión educativa en aquellos colectivos. No unos cuántos se salvaron. Casi todos.

Cuando el tsunami denominado “crisis económica” ha inundado nuestra sociedad, se están salvando con mucha más facilidad las capas culturales altas y con titulaciones académicas consolidadas, mientras que los jóvenes y los adultos de menor o de ninguna calificación están sufriendo las consecuencias con el paro de larga duración o con los trabajos más precarios que los aboca al vértigo de la pobreza y la exclusión social. La carencia de competencias básicas, el déficit de nivel de instrucción académico acompaña o comporta no solamente una mayor posibilidad de paro, no solamente disminuye el factor "protector" de la ocupación en épocas de crisis, sino un menor nivel salarial, como hemos dicho, mayor fractura digital, menor número de libros en el hogar, menor frecuencia de lectura, menor amplitud de léxico -nos referimos al léxico académico cómo es lógico, pero que tiene enormes repercusiones

en el desarrollo escolar de los niños-, aumento del "fracaso escolar" de los hijos, concretamente en relación con el nivel de instrucción de la madre, menor asistencia a las escuelas maternas y a la etapa infantil no obligatoria –disminuyendo también las posibilidades de éxito en los ciclos educativos posteriores-, menor probabilidad de concluir la educación terciaria, un ocio culturalmente menos valorado, menor participación electoral cuando se comparan las mismas franjas de edad o menor cantidad de horas/año dedicadas a la formación laboral no formal. Otros estudios relacionan también los déficits académicos con el abuso de analgésicos, el sedentarismo y la obesidad adulta o infantil, la práctica de deportes, el nivel de miedo e incertidumbre ante la sociedad y, por lo tanto, una mayor desconfianza social. La inclusión en la formación de personas adultas tendría que tener estos sectores, estos “no públicos” como objetivo con políticas y prácticas de atracción formativa.

Esta inclusión tendría que desembocar en una ciudadanía adulta activa y crítica. Y como los tiempos van cambiando debido a las derivas económicas, los cambios de los potenciales mundiales, las transformaciones tecnológicas y biomédicas, los flujos migratorios, el declive medioambiental..., aunque la enseñanza obligatoria permitiera adquirir una buena conciencia ciudadana a los 16 o 18 años, para interpretar los nuevos signos, habría que continuar fomentando una formación adulta inclusiva y permanente.

Mail de una profesora de adultos

Hola,

He leído el texto anterior detenidamente, incluso lo he comentado con una compañera y amiga que también es muy veterana en la formación de adultos. En términos generales me ha gustado mucho y estoy de acuerdo con vuestra reflexión. Pero no obstante si os parece me gustaría aportar alguna reflexión más.

En primer lugar el tema de la diversidad en el aula es un tema cotidiano, y muy difícil de tratar en el momento de enfrentarnos a un grupo clase e incluso a nivel global del centro. Es un tema que cada inicio de curso, y después también durante el transcurso de él, se trata con el equipo docente, ya que estamos trabajando con personas. Quiero insistir en el hecho que ya habéis señalado. La singularidad de la formación de adultos, entre muchas otras singularidades, es que los alumnos que tenemos cada año son diferentes. Dado que la estancia en el centro no es muy larga, tenemos que trabajar el tema de la diferencia (y otros aspectos como los pedagógicos, psicológicos, emotivos,...) con mucha rapidez, desde los primeros días que llegan al centro, para poder ayudarlos, orientarlos, y en definitiva que encuentren un lugar adecuado para que su estancia en el centro no sea un fracaso o no se vean frustradas sus expectativas. Por eso la acogida es muy importante, y sí que la hacemos, pero en la

medida de nuestras posibilidades (sabéis muy bien la falta de recursos psicopedagógicos que tenemos, para poner un ejemplo entre otras muchas carencias).

Por otro lado, también quiero reflexionar sobre si la formación de adultos no es obligatoria. En todos estos años que llevo vinculada a la formación de adultos he observado una evolución muy clara de la esencia de la formación permanente a lo largo de la vida. En primer lugar como muy bien decís depende de muchos factores: factores económicos, políticos, sociales, recién llegados,... pero me parece que a pesar de que decimos que la formación de adultos es postobligatoria en la actualidad hay un porcentaje de alumnos (depende de cada centro y de su contexto) que asisten al centro "obligados", ya sea por las familias, ya sea por intereses económicos (reciben una subvención de servicios sociales para asistir a clase), ya sea porque el sistema (alumnos desmotivados de institutos) los deriva, a veces intentando deshacerse de ellos,... Todo ello hace que la dinámica del trabajo de acogida y motivación sea tan diverso.

Estoy totalmente de acuerdo con vosotros cuando decís que muchas veces no podemos saber los motivos y hacer el seguimiento del abandono de los alumnos.

Para concluir, deciros que estoy también de acuerdo que la inclusión en la formación de personas adultas en todos sus ámbitos tendría que tener como diana toda la sociedad, especialmente la menos calificada académicamente o laboralmente. Creo que la formación de adultos es una herramienta básica y fundamental para el individuo, pues la formación nos da libertad, herramientas para saber razonar e interpretar lo que nos rodea. Pero con mayor razón es una herramienta fundamental para las clases desfavorecidas. La formación de adultos es una herramienta importante para hacer una sociedad cada vez más democrática y plural.

Un abrazo muy fuerte y hasta pronto.

M^a Isabel Soler

Directora del CFA de La Llagosta

Un nuevo modelo de formación en competencias básicas de personas adultas

Todas estas reflexiones, todas las lecturas comentadas, nos llevan a dibujar un modelo de formación en competencias básicas de personas adultas, que tiene una larga tradición entre nosotros. Lo podríamos denominar "modelo socioeducativo", activamente integrado en el territorio y a sus necesidades educativas. Se opondría al "modelo retroescolar", más bien ligado a la oferta y la demanda, y con el retrovisor puesto en la escuela de primaria y secundaria cuando se trata de dar titulaciones del

sistema educativo. Como tales modelos no existen ninguno de los dos en estado puro. Todas las realidades, todos los centros y espacios formativos adultos al nivel de las competencias básicas tienen en más o menos grado aspectos de los dos modelos. Todos, a la vez, se ven marcados por las directrices y las normativas que les llegan desde los responsables de las administraciones públicas, a menudo cinceladas por la mentalidad de la “segunda oportunidad”.

En resumen, el modelo socioeducativo tal como lo hemos ido definiendo tendría cinco características:

- a) La apertura al entorno. Es el que podríamos denominar la activación del trabajo en red. Como se ha dicho muchas veces, las iniciativas que configuran la formación básica de personas adultas son numerosas, tanto por su ámbito -académico, laboral o cultural en un sentido amplio-, como desde la gestión de las ofertas: Administración central, autonómica, municipal o pública del Tercer Sector. Normalmente estas ofertas se comportan como compartimentos estancos, como islotes de un archipiélago formativo. El trabajo en red es cada vez más necesario para no doblar innecesariamente esfuerzos, ni dejar campos baldíos, que nadie trabaja.
- b) La tendencia activa por la igualdad de oportunidades adultas. Se concreta no solamente en diseñar la oferta en función de la demanda, sino en crear demanda en los sectores académicamente más desfavorecidos de la sociedad. Cuando se diseña la oferta educativa adulta en función de la demanda el proceso tiende a que la formación llegue a las capas más preparadas e inquietas de lo que denominamos formación básica y no a las capas más necesitadas, las que tienen más problemas en lectoescritura, en comprensión lectora y expresión escrita y, en general, en cultura académica, las que con más dificultad son sujetos de la formación adulta por diferentes motivos. La tendencia activa por la igualdad de oportunidades intentará conectar con el “no público” de esta formación. Pero a la vez se asienta en una pedagogía del éxito, intentando que el umbral a lograr sea el que la propia persona adulta establezca y no el que los prejuicios del profesorado, más o menos acertados, más o menos fundamentados, determine.
- c) Una organización participativa. Tiene una vertiente interna y una externa. La vertiente interna pretende progresivamente diluir la jerarquía entre profesorado y alumnado en los centros y entidades. Se trata que las decisiones, todas, se vayan tomando de forma participativa, en un ejercicio de responsabilidad compartida. De forma que gane vigor la idea de centro o de espacio con un proyecto cultural compartido. Que no sea una yuxtaposición de aulas inconexas. La creación de asociaciones culturales de antiguos alumnos en los centros facilita la participación, puesto que pueden partir de una reflexión de su práctica como alumnado. La

participación externa, por su parte, coincide en parte con la apertura al entorno y hace de la formación básica uno de los ejes dinamizadores de la cultura global en el territorio. El territorio penetrando en la institución.

Estas tres características tienen dos consecuencias:

- a) se alejan del corporativismo profesional o lo asumen en un marco más amplio y
- b) superan la mirada exclusivamente retroescolar, tradicional de la formación básica de personas adultas. Tienen una concepción de la formación básica más acorde con las necesidades educativas cambiantes de la sociedad y con las necesidades diversificadas del territorio y las personas. Pretenden no solamente transmitir conocimientos académicos, sino responder a los interrogantes sociales que el latido histórico va provocando en el entorno inmediato y en el clima social.

Las dos miradas expuestas conforman dos modelos diferenciados que, en la práctica, nunca se encuentran en estado puro, como hemos comentado.

Libros sobre la diversidad comentados, desde la óptica de la formación de personas jóvenes y adultas

Ya hemos dicho que es muy escasa la bibliografía sobre la práctica educativa ante la diversidad en las aulas de personas jóvenes y adultas, diversidad que es especialmente notable cuando se trabaja en los niveles de competencias básicas. En cambio, hay abundante bibliografía sobre el trabajo de la diversidad en primaria y secundaria. A pesar de que el alumnado y la organización de los estudios sea sustancialmente diferente en la etapa obligatoria y en la edad adulta estábamos convencidos que la aproximación a esta literatura podía darnos pistas, plantear sugerencias válidas para nuestro trabajo, si la leíamos con unos ojos atentos que proyectaran las teorías, las prácticas y los indicadores propuestos a nuestra realidad adulta.

Enseguida se nos presentó un reto: ¿qué libros escoger en la inabarcable cantidad de libros que tratan de la diversidad en el aula? Por eso, nos vimos obligados a establecer unos criterios que sin ningún tipo de rigor extremo nos han guiado en la investigación bibliográfica. En primer lugar, queríamos que fueran libros fácilmente asequibles al profesorado de competencias básicas de personas adultas, en el sentido amplio que damos a esta terminología, en espera de que en más de una ocasión nuestros comentarios crearan el deseo de hojearlos. En consecuencia, son libros presentes en las bibliotecas de proximidad, escritos en nuestras lenguas y recomendados a los alumnos por algunos de los profesores universitarios especializados en esta temática.

Son libros, además, editados en los últimos años. Todos han sido publicados en nuestro siglo, excepto uno, al tratarse de uno de los pocos trabajos de temática adulta cercano a nuestro objetivo. Evidentemente el criterio de modernidad por sí solo no es garantía de calidad, pero sí de alguna manera de accesibilidad y proximidad a las situaciones actuales. Sin embargo, el incremento desorbitado del paro en los últimos años, el cambio en los flujos migratorios, y los repetidos “recortes” en los servicios sociales, entre ellos la educación, ha hecho que en pocos años haya aspectos de la bibliografía reciente que han sido superados rápidamente por una historia que se ha quedado en el baúl de los recuerdos o ha desdibujado muchas de las mejoras conseguidas, planes de entorno, programas de apoyo a las diferencias, ratios, etc., y está produciendo cambios en los y las que participan en nuestras aulas.

Hemos preguntado también en algún centro de recursos sobre la bibliografía más consultada por el profesorado. Dada la repetida ausencia de literatura sobre diversidad en espacios educativos de jóvenes y adultos, los centros de recursos que hemos consultado son los “ordinarios” que dependen del Departamento de

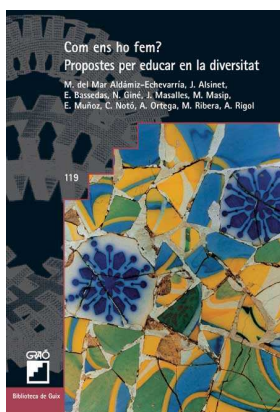
Enseñanza. No parece, por las afirmaciones de sus responsables, que el afán lector del profesorado se encamine a las bibliotecas de estas instituciones.

Finalmente, partíamos de algunas posturas socioeducativas previas: la necesidad de un clima en el proceso educativo que aumente la autoestima de las personas jóvenes y adultas y su capacidad de aprendizaje, que suavice las dificultades atribuidas socialmente a la edad, que aproveche los conocimientos previamente adquiridos y fomente la orientación cooperativa y colaborativa en el aprendizaje.

Todos estos criterios, mezclados con otros elementos externos como los ritmos del grupo, el tiempo disponible y, sobre todo, la conveniencia de no hacer un documento inabarcable, ha dado como resultado este cóctel de 29 comentarios - ¡no resúmenes! -, 29 lecturas hechas desde la óptica adulta y de la diversidad, que presentamos por orden alfabético de los autores. Estamos convencidos que nos hemos dejado en el listado libros muy valiosos y que es discutible la elección. Pero también comprenderéis que cualquier grupo tiene que poner en algún momento punto y final a su trabajo.

Dado el lugar desde el que escribimos, los libros están escritos en castellano y en catalán. El comentario está lógicamente en castellano, traducido del documento original.

ALDAMIZ-ECHEVARRÍA, M. et al. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó



“¿Qué quiere decir diversidad? Diversidad quiere decir 'diferencia', y la diferencia es una característica humana. A pesar de que puede parecer que esta afirmación aporta escasa información, se hace necesario aclarar el término, porque no es infrecuente que se asocie diversidad a dificultades, a especificidades individuales o grupales (por ejemplo: inmigración), a necesidades educativas especiales. Y nosotros creemos que este sentido restrictivo no es el adecuado, porque clasificar no es un buen punto de partida si se quiere conseguir dar al término diversidad sentido de normalidad. Educar en la diversidad es asumir que [alumnos] de diferentes características tienen que educarse juntos y tomar las decisiones necesarias para que esto sea posible. Quizás de las dos acciones, la más fundamental es asumir que alumnos diferentes tienen que educarse juntos.” La educación en la diversidad no tiene que ser el problema, sino el reto y la solución.

Este tipo de declaración de principios la encontramos en la presentación de un libro de diferentes autores que firman los respectivos capítulos. Se posicionan a partir de la teoría sociocultural del aprendizaje, que considera que el aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la comunicación y de la interacción entre las personas, principal factor que ayuda a construir y organizar el conocimiento. Pretenden superar “el enfoque organizativo de la atención a la diversidad”, a pesar de que el libro le dedica una cierta extensión. Así el aula, coincidiendo con nuestro documento, es presentada como un espacio que ayuda a comprender la realidad y que permite transformarla. Un espacio de comunicación y de intercambio en la cual todos los detalles tienen importancia (por ejemplo, la disposición de las mesas y las sillas: si miran a la pizarra, se da a entender que el espacio está organizado en función de las explicaciones del profesor y de su control).

El aula tiene que ser un espacio de implicación, definiendo conjuntamente qué se tiene que estudiar y cuando, los criterios de evaluación y la evaluación entre todos del trabajo hecho. Es el lugar donde se valoran un amplio abanico de capacidades, y no sólo las lógico-deductivas como suele hacerse habitualmente; enfatizando las cualidades, sin destacar aquello que no se sabe hacer o que hay que corregir. El aula tiene que ser instrumento clave de socialización, porque pretende ayudar a comprender la realidad, facilita la relación interpersonal y da la oportunidad de insertarse en el grupo y, a través de él, en la ciudadanía. Para conseguir esto hay que poner en juego el pensamiento causal (comprender las causas), el pensamiento alternativo (pensar en el número más elevado posible de soluciones y salidas), el pensamiento consecuencial (prever las consecuencias), el pensamiento empático (ponerse en el lugar del otro) y el pensamiento de medios y objetivos (marcarse objetivos, analizar los recursos, programar y temporizar las actuaciones).

El último capítulo del libro es una conversación entre tres docentes de un instituto que desde el escepticismo de la realidad y el optimismo de la voluntad hacen hincapié en la poca flexibilidad de los currículum, que no preparan para la vida, sino para poder hacer el BUP; en las trabas a la innovación, por los diseños curriculares extensos, por las demandas burocráticas constantes, por las normativas rígidas sobre el desarrollo curricular y la organización escolar, con impedimentos por interrelacionar la escuela con la comunidad social, etc. En un capítulo anterior sobre la relación entre los centros educativos y el entorno, el autor habla de la relación con las escuelas de adultos, donde los centros ordinarios pueden tener “la oportunidad de conocer una realidad escolar que generalmente es uno o dos pasos más evolucionada en este proceso de apertura, de planteamientos flexibles y de implicación con el entorno.”

Cuando leíamos esto pensábamos que la formación de personas adultas se encuentra también constreñida por la rigidez y la burocracia: en muchas actividades formativas,

por ejemplo, porque se están preparando unas pruebas externas con un programa determinado que hay que completar sea como fuere. Aprobar es el objetivo, por encima de todos los planteamientos flexibles que tendrían que conducir a la comprensión de la realidad, al arraigo y la aportación a la comunidad. Incluso el graduado en Educación Secundaria, que tiene una reducción de contenidos curriculares - correcta por el hecho de reducir -, está poco conectado con los problemas reales de las personas adultas, la comprensión de sus problemas y el estímulo a su contribución social. Se continúan valorando los conocimientos académicos sin mucho nexo con la mayor parte de competencias básicas y calificaciones laborales clave. Aun así, también hay entidades y programas que buscan la incidencia social desde la educación, y muchos enseñantes que creen en el poder de la modificación positiva de la realidad, cuando en la formación de personas adultas existe una intervención adecuada y una intercomunicación personal que supera las barreras entre profesorado y alumnado.

ASENSIO, JM. (2004) *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós



Mejorar la calidad de la educación es compartir la idea que esta depende de la actividad sinérgica de todos los actores sociales implicados, que la escuela no se tiene que centrar prioritariamente en la función instructiva y que educar supone negociar con la complejidad. La diversidad en el aula se relaciona directamente con la diversidad y la complejidad del contexto social.

Una forma de entender y tratar esta diversidad es enmarcarla dentro del paradigma de la complejidad: las respuestas de un organismo dependen en todo momento de las interacciones que realiza con su entorno, pero no son determinadas por este. Por lo tanto, los cambios y los efectos de una acción educativa no se pueden predecir. El mundo de cada persona está abierto a cambios no determinables que vienen influenciados por su historia personal. Aquel que educa se educa. La relación que se da entre causas y efectos es circular. La teoría del caos nos confirma el constante cambio y nos demuestra que un pequeño cambio puede provocar otros y, por tanto, llevar hacia posteriores mejoras. Relacionar “caos” con educación quiere decir salir de la linealidad y del orden, aparentemente más educativos, y apostar por la libertad, la autogestión y la complejidad.

La formación para el diálogo debería inspirar un proyecto educativo que vaya más allá de contenidos para impartir y memorizar. Muchas veces los conocimientos que se

imparten en las escuelas ni se basan en la experiencia personal, ni se vinculan al universo cultural, sociohistórico o pasional del ser humano. No es de extrañar que los alumnos pierdan de vista cuál es el sentido de aquello que se enseña y por qué es adecuado o útil para sus vidas. Por tanto, cuanto más amplia sea la formación del educador y más conozca la historia de los alumnos, el ambiente en que viven, sus dificultades o la forma en que aprenden preferentemente, más grandes serán las posibilidades de poder contribuir al desarrollo de sus actitudes.

Educación en la complejidad quiere decir catalizar este desarrollo, eliminar las inadecuaciones y acotar las incertidumbres de los resultados. Hay que educar para la autonomía y para el cambio, lo cual no deja de ser educar para el diálogo, porque a través de él podemos llegar a comprender y a transformar de forma cualitativa los modelos mentales que construimos. La comunicación y el diálogo, como base de las interacciones humanas, nos humaniza. Potenciarlas y mejorarlas significa potenciar y mejorar la educación.

¿Cómo afecta esta concepción de la educación en el ámbito adulto?

Hay que enmarcar la persona adulta dentro de sus entornos o contextos de desarrollo (barrio, familia, trabajo...), conocerlos y tenerlos en cuenta a la hora de desarrollar y planificar las acciones educativas.

Los pequeños cambios pueden tener grandes efectos/consecuencias. Aprender a leer, conocer la lengua, adquirir autoestima... todo esto puede producir cambios en la vida de la persona participando en sus ámbitos de desarrollo.

La acción educativa es una acción comunicativa. Es a través del diálogo que enseñamos y aprendemos. La educación de adultos también tiene que tener en cuenta aspectos como la participación, las relaciones interpersonales, el conocimiento del entorno, los valores y actitudes, etc. Hay que potenciar especialmente las habilidades comunicativas, tanto de los educadores como de los educandos.

Quien educa se educa. La relación educativa es bidireccional y, todavía más en el caso de las personas adultas: hay que tener en cuenta todo su bagaje, sus conocimientos previos, su historia personal, su cultura de origen, etc.

Potenciar la autonomía y la autogestión. Las personas adultas tienen capacidad de decisión y voz para decidir qué quieren y necesitan aprender.

Aymerich, R.; Lloró, J. M. y Roca, E. (2012). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill



Los autores han trabajado a partir de las reflexiones de un seminario realizado con una treintena de personas conocedoras del sistema educativo de Cataluña y de la educación en general, y que participan desde ámbitos diferentes: docentes, directores, investigadores, representantes sindicales, miembros de AMPAs, de la administración educativa, etc.

Se trata de una reflexión global y muy valiosa sobre el modelo educativo en nuestro país, sus virtudes y sus carencias, así como su evolución. Se refiere a los niños y jóvenes, sin analizar ni hacer propuestas sobre la educación de las personas adultas. Es una herramienta muy interesante para poder analizar el sistema educativo, y ver las propuestas para su mejora. Además aporta datos y reflexiones muy interesantes y exhaustivas.

Conclusiones principales del estudio:

Desde la década de los 80 hasta inicios del 2000, el modelo comprensivo ha sido el marco de referencia, y la escuela en Cataluña ha vivido una historia de éxito.

La escolaridad comprensiva representa el sistema más eficaz, más estimulante pedagógicamente y más equitativo.

El nuevo contexto escolar y social pone en crisis el modelo comprensivo.

El modelo comprensivo se ha ido desvirtuando en la práctica.

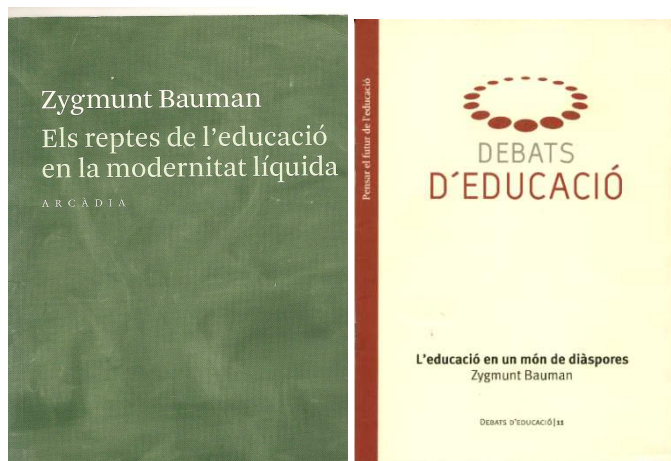
El modelo comprensivo tiene que evolucionar para responder a las necesidades del sistema.

Podríamos decir que en la formación básica de personas adultas, por su propia naturaleza, la educación comprensiva ha formado parte de su génesis y de su práctica cotidiana, mucho antes que el término saliera a la palestra pública con motivo de la promulgación de la LOGSE. Probablemente sus enemigos han sido por un lado un cierto paternalismo sin salida, que admitía la repetición continuada de curso y de materias sin darle salida efectiva y afectiva, con el desgaste consciente o inconsciente de todos los que participaban en este callejón educativo sin salida. El segundo enemigo ha sido últimamente la tecnocracia administrativa que sólo ha visto la posibilidad de resolver el problema de repetición de curso con normativas de expulsión.

La comprensividad en la formación de personas adultas, por su carácter voluntario, exigiría un debate profundo, en el cual no se tuvieran en cuenta sólo los que participan en las diversas formaciones en competencias básicas, laborales, académicas, lingüísticas, informáticas o para la vida en la ciudad, sino también aquellos y aquellas que no participan: las causas y las formas de llegar a esas personas, con el objetivo de conseguir una sociedad en que todos los ciudadanos y ciudadanas tengan “formación básica” para poderse desarrollar según sus preferencias.

BAUMAN, Z. (2006). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia. / BAUMAN, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

[On line: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=DED>]



Se trata de dos conferencias que Zygmunt Bauman pronunció en Barcelona: Los retos de la educación en la modernidad líquida, en la Fundación Collserola, en mayo de 2006; y La educación en un mundo de diásporas, en noviembre de 2008, a iniciativa de la Fundación Jaume Bofill y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya).

En la primera obra, Bauman defiende el valor de la “Paidea” (la educación a lo largo de la vida), como el verdadero sentido que ha de tener la educación en la sociedad actual, caracterizada por la “cultura del ahora mismo” y “la cultura deprisa y corriendo”. Encontramos, pues, una reflexión sobre la sociedad actual y el papel de la educación.

Empieza haciendo un repaso de algunas de las principales características del valor del tiempo (el tiempo “puntillista”, desintegrado en un cúmulo de fragmentos diversos) y de la sociedad contemporánea. Una sociedad víctima de la tiranía de vivir el momento, en que no tiene mucho sentido el esfuerzo, y dónde cada vez se extiende más el propio aburrimiento. Como estamos ahogados en un diluvio de información, nos es difícil protegernos del alud de datos que no importan, pero hay que saber distinguir el mensaje válido del ruido de fondo.

En este contexto, el único proyecto educativo válido es la educación a lo largo de toda la vida. Hay que aprender sobre la marcha, y hacerlo deprisa. Esto implica también la capacidad de olvidar, de desaprender porque la realidad cambia constantemente. “Si

la vida, durante la época premoderna, era un ensayo cotidiano de la duración infinita de todas las cosas, salvo la existencia humana, la vida en el tiempo de la modernidad líquida es un ensayo cotidiano de la fugacidad universal”.

Nuestro mundo nos lleva a tomarnos la vida a trocitos, a medida que van surgiendo, y hay que pensar que cada trocito diferirá de los otros y exigirá capacidades y conocimientos diferentes. La educación y el aprendizaje, para que den fruto tienen que ser continuos y durar toda la vida. La educación tiene que ser inacabable, y tiene que “otorgar poder”, es decir, capacitar para tomar decisiones, actuar eficazmente e influir sobre el entorno. Permitirá pasar de consumidores a ciudadanos.

Se trata, pues, de un pequeño libro que desgrana toda una serie de temas que inciden en la educación permanente. Se puede compartir o no su análisis, pero es difícil negar su importancia. Tal como concluye, *“no solamente hay que renovar a cada instante, y a lo largo de toda la vida, las habilidades técnicas y la educación centrada en el trabajo: hay que hacer lo mismo, y todavía con más urgencia, en cuanto a la educación para crear ciudadanos”*.

Para los que formamos en la diversidad (no puede ser de otro modo), en algunas ofertas educativas fuertemente marcadas por la presencia de personas inmigradas laborales, la segunda conferencia reseñada nos propone una reflexión sobre lo que Bauman denomina *“la migración en la era de las diásporas”*. La migración actual, según el autor, es diferente de las migraciones anteriores porque se mueve en las dos direcciones. Todos los países son a la vez “inmigrantes” y “emigrantes”. Estamos en *“un archipiélago mundial de asentamientos étnicos, religiosos, lingüísticos, que (...) sigue la lógica inducida por la globalización en la redistribución de los recursos vitales. Las diásporas están dispersas, difundidas, extendidas sobre un montón de territorios aparentemente soberanos, (...) están atrapadas en el doble (o múltiple) trance de tener una “doble (o múltiple) nacionalidad” y una doble (o múltiple) lealtad.”* La nueva migración *“plantea un interrogante sobre cuál es el vínculo entre identidad y ciudadanía, individuo y lugar, vecindario y pertenencia”*. Somos *“un vecindario con unas fronteras porosas donde se hace difícil identificar quién pertenece y quién es forastero.”*

Desde este punto de vista, la pregunta es cuál es el papel de los espacios educativos en la conformación de una ciudadanía solidaria. Si *“esta sociedad nuestra es una sociedad de consumidores”* donde la *“cultura se convierte en un almacén de productos previstos para el consumo”*, según Bauman, los espacios educativos de adultos se configurarán en función del mercado de la demanda formativa, sin, a la vez y prioritariamente, tener una oferta que intente orientar este mercado y las relaciones ciudadanas del entorno en una tendencia solidaria, por más que no sea unívoca.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

On line: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>



Es la adaptación al castellano de la guía ***Index for inclusion*** elaborada por el CSIE de Londres, realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

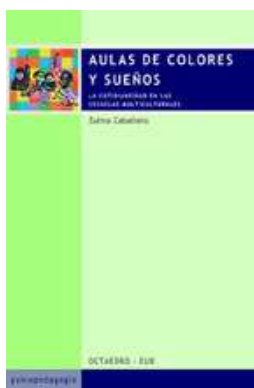
Mel Ainscow es probablemente uno de los autores más relevantes en relación al tema de la escuela inclusiva. Gracias a su experiencia directa en varios niveles educativos, sus obras analizan problemas concretos de los centros. Junto con

Tony Booth dirigió una experiencia en centros ingleses encaminada a promover cambios para que pudieran responder a las necesidades de todos los alumnos. Fruto de este trabajo surgió ***Index for inclusion***. El gobierno inglés distribuyó este trabajo a todos los centros educativos.

Tal como dicen los autores de la adaptación catalana, es una guía práctica que presenta casos secuenciados en el proceso de cambio. Aporta materiales que sirven para evaluar y sugerir elementos de mejora. Se trata, pues, de un recurso de apoyo para todos aquellos centros que quieren avanzar en la educación inclusiva y puede ser una buena ayuda para la reflexión y mejora de las prácticas educativas.

El proceso indicado en la Guía implica una transformación global del centro educativo. Se pueden tener ideas muy claras sobre la diversidad, pero puede ser que la estructura y el funcionamiento del centro no facilite su práctica. Por eso este material constituye una herramienta muy útil para revisar nuestra organización más allá de las urgencias diarias e inmediatas.

Caballero, Z. B. (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro



Este libro retrata las inquietantes experiencias observadas en diferentes escuelas multiculturales del distrito de Ciutat Vella de Barcelona, donde se encuentran colectivos en situación de marginalidad y pobreza y con una diferenciada sociabilidad cultural y de género. Zulma Caballero, para poder captar diferentes situaciones, se acerca a los bordes, a la observación de los sucesos cotidianos que se producen en los límites. Entre la

pedagogía intercultural utópica y modélica y la que se da en realidad existe una distancia, un espacio de imprecisión, y es aquí donde intenta colocarse en todo momento.

Zulma Caballero entra en la escuela, con una mirada profunda e inquieta, y desde una nueva perspectiva: la de los rincones poco explorados. Desde este lugar de observación extrae un profundo análisis psicopedagógico de las realidades vividas por los niños y por los docentes, en aquellos instantes que pasan normalmente desapercibidos: las relaciones en los vestuarios, en el patio, en los instantes no formalizados. Con esta mirada, va transitando por los proyectos, preocupaciones, conflictos, deseos, miedos, pequeños triunfos y fracasos de niñas y niños y de los docentes que los acompañan en su camino dentro de esta escolaridad formal multicultural.

La autora, guiada en todo momento por un espíritu de investigación de la sustancia primera de la vida, y a través de la sensibilidad y la intuición, nos invita a viajar para adentrarnos en la intimidad de estas aulas llenas de colores, voces, sueños y conflictos. Y es aquí, - a través de esta cotidianidad, de los juegos, las peleas, las canciones, los momentos de tristeza, las travesuras y las fiestas- donde sale a la superficie de una manera sencilla, natural e inevitablemente enriquecedora, el análisis y la comprensión profunda de la realidad, de lo que realmente está sucediendo.

Este libro aporta elementos indispensablemente enriquecedores para la educación de personas adultas. Los docentes a los cuales nos acercamos en estas páginas, tienen la imaginación para crear y recrear permanentemente nuevas maneras de afrontar y resolver los problemas que son siempre diferentes. Tienen una perspectiva desde la cual pueden comprender las dificultades y disonancias que acompañan al encuentro multicultural. Uno de los ejemplos que presenta, es como ante el vacío simbólico producido por la pérdida de los significantes originales, ante la ausencia de aquellos referentes que dan sentido a sus existencias, las personas encuentran en las diversas formas artísticas que la escuela les proporciona, la manera de recuperar, reconstituir y reparar nuevos elementos de metaforización. En las situaciones artísticas, la música, los juegos, la pintura, el teatro y la poesía son los elementos centrales, abandonan la marginalidad que la pedagogía instrumental les adjudica, para pasar a ocupar la centralidad que les corresponde como actividades educativas de primer orden.

En conclusión, el lector, a través de la dinámica de las relaciones e interacciones analizadas, se verá enfrentado a la reflexión, a la necesidad de cambiar, a respetar los procesos y los ritmos de los proyectos vitales de estas personas.

CANIMAS, J. y CARBONELL, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Vic: Eumo Editorial: Universitat de Vic / Fundació Bofill

[On line: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/474.pdf>]



En la introducción los autores nos dicen: “Esta guía parte del convencimiento nada retórico, que los conflictos éticos interculturales que se dan en los centros educativos son una gran oportunidad para el diálogo crítico con las propias convicciones, para el aprendizaje de la convivencia, para la comprensión del mundo que nos ha tocado vivir y para la construcción de una moral cívica que se quiere universal. Cómo decía Eduard T. Hall, «entenderse a uno mismo y entender a los otros son dos procesos íntimamente relacionados. Para llevar a cabo uno, tienes que empezar por el otro. Y al revés». Va destinada al profesorado, y especialmente a las personas que se ocupan de la gestión y el asesoramiento educativo, para ayudarles a intervenir cuando se dan conflictos de valores en el ámbito educativo. (...) la resolución de un conflicto ético intercultural se tiene que convertir en una ocasión de aprendizaje y transformación. En una oportunidad para que los agentes implicados expongan, se cuestionen y mejoren sus convicciones, para fortalecer el centro educativo como un espacio de convivencia y comunicación entre personas de diferentes creencias y opiniones, y para ayudar al alumnado y a sus familias a entender la diversidad y la complejidad propias de un mundo en proceso de globalización. Los centros educativos, como escuelas de ciudadanía, colaboran así en la construcción y extensión de una moral cívica que pueda dar respuesta a los retos de nuestra época y nos permita vivir juntos. (...)”

Los problemas éticos interculturales han situado al profesorado en un futuro que empuja el presente, en una sociedad en la cual la expresión de relaciones interculturales ya no hará referencia «al trato que tenemos con los que vienen de fuera», sino simplemente a la complejidad y pluralidad de un mundo cada vez más globalizado. Y este nuevo contexto requiere una actitud que evite el mantenimiento rígido de las propias convicciones. Esto sólo provocaría la ignorancia recíproca, la marginación y la incomunicación. Hace falta, en definitiva, una actitud moral y educativa que evite una sociedad, en palabras de Engelhardt, «de extraños morales» y que potencie la empatía y la comprensión mutua.”

A pesar de ser un libro que va dirigido a los centros educativos de primaria y secundaria, creemos que tiene total validez en el ámbito de la formación de adultos puesto que cómo habéis podido leer en este fragmento de la introducción es un libro que intenta que seamos capaces de razonar con una mente abierta, escuchando

diferentes puntos de vista y poniéndonos en el lugar del otro para llegar a tomar decisiones coherentes para poder convivir en esta sociedad cada vez más plural. Además, es un libro que aunque se centra en la resolución de conflictos nos plantea constantemente la importancia de la prevención, es decir, trabajar para tener herramientas que hagan que no se llegue al punto en que estalla el conflicto creando espacios de hospitalidad y cordialidad. Todo ello son hitos que como ciudadanos tendríamos que alcanzar para lograr una sociedad mucho mejor.

Es un libro muy didáctico y claro. A partir de una casuística concreta se desarrolla lo que sería el protocolo ideal para una escuela en la que se desencadena un conflicto ético intercultural. Y a partir de aquí profundiza en temas que hay que tener presentes como, por ejemplo, qué es un conflicto intercultural, la ética dialógica, el paternalismo o los valores, derechos y deberes de todo el mundo. Para finalizar encontramos dos capítulos que pueden ser útiles; uno sobre documentación y recursos y otro con una extensa bibliografía. También nos ofrecen un apartado donde se nos plantean más situaciones que pueden facilitar una reflexión sobre este tema con nuestros alumnos.

CARBONELL, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Vic (Barcelona): Eumo Editorial

[On line: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/437.pdf>]



La acogida del alumnado recién llegado ha sido uno de los temas más debatidos en estas últimas décadas en primaria y secundaria, pero poco o nada abordado en la educación de personas adultas. Sin embargo, ¿hay que hablar de la acogida en la formación de personas adultas, teniendo en cuenta la dispersión de su oferta educativa y de sus horarios? ¿No es cierto que la costumbre, la práctica de cada día, ya ha creado unas rutinas de acogida en estos espacios educativos que hacen innecesarios protocolos y organización específica? Ahora bien, como recuerda este libro, la presencia de los recién llegados lo único que ha hecho es poner de relieve problemas que ya teníamos sin resolver o, incluso, sin plantear. Parafraseando, pues, este documento debemos hablar de la acogida en los centros y espacios de formación de personas adultas, sean de aprendizaje laboral, de cultura general, en talleres formativos o aprendizaje de las lenguas.

¿Cómo acogemos a todos los alumnos jóvenes y adultos, teniendo en cuenta que a menudo vienen con un plus de baja autoestima sobre su capacidad de aprendizaje? ¿De qué manera se recibe a los que tienen menos información, a los que tienen más dificultades lectoescritoras, a los que dominan menos la lengua, a los que

prácticamente no nos entienden, los más vulnerables, los más desconcertados? ¿Cómo se hacen las matrículas y las pruebas iniciales de nivel, que suelen ser la puerta de entrada, el primer contacto con el centro o con el espacio educativo? ¿De forma burocrática, académica, fría, o como plantea el libro con unos comportamientos cálidos y acogedores? Ampliamos la perspectiva ya que no hay que restringir el tema a la punta del iceberg que son los recién llegados o nada más a los alumnos.

¿Cómo se acoge a los sustitutos, a los interinos, al nuevo profesorado, a los nuevos contratados, al voluntariado para que conozcan vivencialmente el proyecto de centro y se entusiasmen? Porqué es necesario el entusiasmo para enseñar/dialogar con personas adultas sobre la vida, el trabajo, las hipotecas, las dificultades y los interrogantes o inquietudes, a partir o atravesando las materias de aprendizaje -que eso es lo que hacemos consciente o inconsciente -, contrastando nuestros juicios críticos con los suyos. La enseñanza/aprendizaje no es igual que hacer piezas en una cadena de montaje o ser cajera de un supermercado, donde no parece que sea un requisito el entusiasmo.

Como elemento curioso e interesante a la vez, el libro parafrasea algunas de las aptitudes que una empresa nicaragüense, asesora de hoteles y empresas de turismo, pide a los profesionales que han de acoger a los clientes. Las adaptamos al profesorado de adultos que trabaja no con clientes de hotel, sino con personas con las que hace de mediador de un pensamiento, o crítico o sumiso a la situación, mientras enseña un oficio o prepara una prueba de acceso. Siguiendo las sugerencias del cuestionario citado, proponemos que el profesorado se interroge si simpatiza realmente con la gente, si se siente feliz enseñando/ aprendiendo con las personas, si está dispuesto a recibir con afabilidad a la gente que venga en las condiciones socioculturales que venga, si se siente cómodo con personas los gustos de las cuales son muy diferentes de los suyos, si es capaz de hacer compatibles con la creatividad las enseñanzas que se repiten día tras día y año tras año, si es a la vez tenaz y decidido en defender unos principios, pero prudente, imaginativo y dúctil en aplicarlos, si disfruta resolviendo problemas, si es capaz de soportar las presiones, los conflictos y las incertidumbres, si se siente lo suficientemente joven para aprender, si tiene sentido del humor. El cuestionario termina recomendando que si por cualquier razón prevé que este trabajo lo desanimará pronto, que "será más feliz escogiendo otro".

La actitud de acogida tanto por parte del profesorado como de los espacios educativos no requiere más trabajo, sino una "trabajo bien hecho, porque han hecho suyo el principio de que acogida y educación son conceptos inseparables, indisociables el uno del otro. Porque la acogida afable y cordial es el primer ritual que hace cualquier educador / formador ante cualquier persona adulta, cualquier día de la semana durante todo el curso (...) Un plus que no pide más horas de dedicación, sino

abandonar el rol de funcionario instructor para asumir el compromiso profesional de educar ciudadanos "(32) [La cita evidentemente tiene alguna adecuación al componente adulto].

El libro plantea también una tipología de centros que nos podría ayudar a reflexionar sobre las similitudes con los espacios educativo/formativos adultos: a) el centro educativo centrado en el saber, en que el alumnado es quien debe adaptarse a los requerimientos de las materias, y nunca a la inversa: el programa es el programa y el saber es sagrado (Sentimos que los oídos nos silban teniendo en cuenta a todos aquellos y aquellas profesionales que deben preparar pruebas externas); b) el centro educativo centrado en el profesorado o en los intereses del profesorado, que pone todavía más el acento en la especialización de cada profesor y de cada profesora; y, finalmente, c) el espacio centrado en el alumnado participante.

Para terminar este resumen -comentario abierto- del libro a algún lector o lectora le podría interesar profundizar en los conceptos que nos ofrece el último capítulo. Estos son sus apartados: autóctono, inmigrante/inmigrado, transnacional; duelo migratorio y síndrome de Ulises; cultura: cultura instrumental y cultura expresiva, imagen social reflejada; integración, aculturación, acomodación sin asimilación, huida étnica, identificación por oposición; ciudadanía y con-ciudadanía.

CARBONELL, F. y MARTUCELLI, D. (2009). *La reconversió de l'ofici d'ensenyar. Globalització, migracions i educació*. Vic (Barcelona): Eumo Editorial.

[On line:<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/502.pdf>]



Recomendaríamos este libro al profesorado de personas adultas, en cualquiera de sus ámbitos, que quieran reflexionar sobre las repercusiones que tienen en su actuación pedagógica el fenómeno de la globalización, los movimientos migratorios, las identidades en las sociedades actuales y la cohesión social. Educadores y educadoras que crean, como dicen los autores, *que “sólo levantando el vuelo ganaremos perspectiva y, así, tendremos una mejor capacidad interpretativa y comprensiva”*. No pretenden que *“este levantar el vuelo nos haga perder el mundo de vista; necesitamos justo lo contrario”*, afirman, pero corresponderá a los mismos docentes encontrar sus propias respuestas en la “soledad” del aula y el trabajo compartido con los compañeros, superando la alternativa que a menudo se le plantea al profesorado: o posicionarse como simples correas de transmisión de unos contenidos y valores impuestos desde las instituciones educativas por técnicos anónimos, o ser intelectuales con criterio que calculan las propuestas que tienen que hacer. El libro está pensado desde la óptica de la primaria y la secundaria, pero su

lectura puede abrir numerosos frentes de reflexión para la educación y formación de personas adultas. Veamos algunos.

Los centros de formación de adultos, bien hagan una oferta cultural, académica u ocupacional, tanto si dependen del gobierno autonómico, de consorcios, de municipios o del Tercer Sector no pueden proponer un modelo ético que esconda los privilegios sociales o la conculcación de los Derechos Humanos; derechos de todas las personas, nacionales o extranjeras, con papeles o sin ellos. No pueden ser indiferentes al racismo explícito o soterrado, al desprecio de cualquiera de los participantes o a la indiferencia ante la situación de amplias capas de la población sin futuro. Además de realizar las tareas educativas y formativas funcionales que les correspondan tendrán que promover una “resistencia ética ante lo inadmisibile”, un juicio crítico sobre la sociedad que no se quede en la reflexión teórica, sino que proponga modelos de civismo activo y participativo empezando por la participación en el propio centro o espacio educativo, y del centro en la sociedad.

La mayoría de modelos actuales de centros están cerrados en sí mismos y en su oferta formativa, encapsulados, pretendidamente ausentes de las tensiones sociales. Como mucho se adaptan a la sociedad, pero no permiten que la sociedad los penetre. El inmovilismo a menudo pretende posicionarse a resguardo del riesgo que comporta cualquier cambio y una plasticidad organizativa razonada y consecuente.

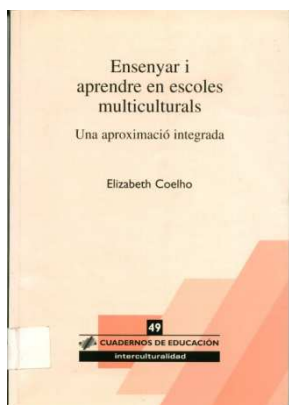
Hay una sutil tendencia al elitismo en la oferta formativa, en la elección, a menudo por omisión, de los alumnos, que nace desde las administraciones públicas y llega a empapar buena parte del profesorado. Alguien podría recordar aquel pasaje de los alumnos de la Escuela de Barbiana, en el que se dice que algunas escuelas son como hospitales que sólo aceptan a los que ya están sanos y rechazan a los enfermos.

En secundaria preocupa de forma insistente el fracaso escolar. En adultos, en cambio, no hay la misma preocupación por los abandonos: sus causas, las consecuencias para las personas y la sociedad. Los autores sitúan dos ejes centrales de la educación infantil y adolescente, la inclusión y la equidad. En el mundo adulto la preocupación por la equidad significa no solamente que todo el mundo que quiera y pueda, pueda asistir a una formación de adultos, sino también que a aquellos que no se ven concernidos por la formación en edad adulta les lleguen las propuestas y el cebo de una cultura crítica.

Este breve libro nos propone una reflexión sobre la incidencia en nuestro sistema educativo de las fuertes transformaciones sociales que estamos viviendo en la actualidad. A partir de las voces de algunas personas implicadas en el tema (un viejo profesor, el señor Tomás; y el alumnado extranjero, reflejado en las propuestas de una asesora pedagógica de dos centros de secundaria de la periferia de Barcelona), los autores reflexionan sobre estos fenómenos sociales contemporáneos y cómo los

docentes se tienen que adaptar a esta sociedad cambiante, con todas las repercusiones que tienen estos fenómenos en el momento de educar.

COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE-UB/Horsori



El libro nos presenta experiencias y reflexiones sobre el trabajo educativo en centros ordinarios, cuando estudiantes lingüística y culturalmente diversos constituyen la población escolar principal. Como la mayoría de libros que comentamos, los centros de referencia son de primaria y secundaria, pero, aun así, casi todos los elementos de filosofía y práctica educativa son sugerentes para los espacios educativos adultos. Se centra en la ciudad de Toronto (Canadá), ciudad y país con larga tradición de acogida de inmigrantes y refugiados, aunque últimamente, como en la mayoría de países, las entradas estén severamente limitadas. Según el libro las reflexiones no se ciñen sólo al área geográfica estudiada, sino que son también extensivas a la mayor parte de prácticas norteamericanas y, añadimos, a las "occidentales". Al tratarse casi de forma exclusiva del trabajo educativo con estudiantes pertenecientes a minorías culturales, integra una perspectiva antirracista en todas las facetas de la enseñanza que, dadas las actuales regresiones democráticas y los derechos humanos, es válida para todas las enseñanzas.

Desde la perspectiva de los espacios educativos adultos hay muchas cuestiones que pueden replantearse si trasladamos las pautas del libro a nuestro ámbito educativo. A modo de ejemplo, remarca la importancia de la acogida y la recepción en el centro: crear carteles y avisos de bienvenida en las diferentes lenguas; establecer un procedimiento y un equipo, más bien de carácter informal, para dar la bienvenida, no escatimando el tiempo de la entrevista inicial, e intentando saber y valorar los conocimientos de los que llegan, como las lenguas que hablan, el dominio de la lengua de enseñanza, experiencias laborales, etc. Afirma que no hay que dar por sobreentendidos conceptos que tienen una determinada carga cultural (participación, voluntariado, trabajo en grupo, ...). Insiste también Coelho en la importancia del entorno de aprendizaje y del grupo clase inclusivo.

Se aproxima de forma crítica a los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las clases: "el estilo educativo de un profesor - parafraseamos - se basa, en parte, en la personalidad individual y, en parte, en las creencias del profesor, explícitas o no, sobre los objetivos de la educación, en cómo se aprende, en cómo los profesores deberían organizar las experiencias de aprendizaje y en el papel del profesor. Estas

creencias son congruentes con las experiencias educativas propias y su visión del mundo, pero puede que no sean congruentes con las expectativas o las experiencias de los alumnos y alumnas".

Discute el valor de las motivaciones extrínsecas como las notas. Subraya las posibles dificultades de los estudiantes para comprender las instrucciones o el sentido de la comunicación no verbal, que normalmente tiene un sustrato académico o eurocéntrico: las relaciones estudiante-profesor en la mayoría de nuestras escuelas, dice, son muy diferentes de las relaciones estudiante-profesor en muchas otras zonas del planeta. Plantea la necesidad de transmitir grandes expectativas: "las expectativas positivas o negativas que depositan los profesores en sus estudiantes se comunican de diversas formas, a menudo, subcientemente". Critica la separación por niveles que conduce y mantiene una sobrerrepresentación de las minorías vulnerables en los niveles más bajos. Recuerda la necesidad que tenemos todos - culturas minoritarias y dominantes - de una educación antirracista que vele y exija revisar los currículos, que suelen reflejar la estructura de poder de la sociedad occidental y donde los logros, contribuciones, experiencias y perspectivas de las consideradas "minorías" están a menudo infrarepresentadas. Plantea la conveniencia de programar actividades antirracistas que no pongan el acento en la diversidad, sino en la igualdad de las diferencias, donde la cultura mayoritaria aparezca como una cultura entre otras.

Cree imprescindible que el profesorado revise sus actitudes previas sobre la inmigración, más o menos estereotipadas, profundizando en las diferentes fases de aculturación y en los valores de los colectivos inmigrados: iniciativa, sentimiento de comunidad, conciencia cultural (sentimiento de identidad cultural o/y valoración positiva de aspectos de la cultura mayoritaria), adaptabilidad, importancia y respeto hacia la educación (estudiantes más motivados), valor de la familia extensa y de la convivencia intergeneracional, trabajo duro, agradecimiento al nuevo país cuando se les dan oportunidades. Recuerda, sin embargo, que siempre que hacemos generalizaciones sobre grupos etnoculturales específicos es necesario recordar que existen grandes diferencias entre individuos dentro de cualquier grupo.

Un convencimiento inherente a este libro es que los centros educativos pueden convertirse en agentes de cambio en la sociedad, ya que tienen "la oportunidad de modelar y sustentar el tipo de interacciones cooperativas, respetuosas y mutuamente reafirmantes que requiere cualquier sociedad para funcionar sin dificultades, en un momento en el que el contacto intercultural se considera un punto importante de la historia humana". Siguiendo esta línea los espacios educativos y formativos adultos deberían hacerse corresponsables de la reducción de los prejuicios mediante una educación pública sobre la inmigración y las minorías académicamente vulnerables.

No es un libro puramente teórico. La teoría la concreta, por ejemplo, presentando modelos antitéticos de currículos, tradicionales o inclusivos, en diversas materias. Cada capítulo termina con una "lista de control" para que el espacio o centro educativo pueda valorar si se llevan a cabo los criterios expuestos. Llega a especificar mucho: "como poner notas", como "comunicar grandes expectativas", o los recursos para un espacio educativo multicultural. En todo caso, propone revisar las fuentes cuando los textos hablan de otras culturas (quién lo ha escrito y desde qué ángulo cultural). Sugiere tener cuidado con las comparaciones (no se puede comparar el concepto "casa" de un apartamento residencial con una "cabaña" de África), las ilustraciones y el vocabulario, a menudo con referentes etnocéntricos o académicos presupuestos y poco ajustados a la realidad.

COHCAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.



Este libro trata sobre los y las docentes que revisan su práctica y reflexionan sobre su experiencia, su manera de enseñar y la manera de aprender de su alumnado, a fin proponer cambios en su práctica y mejorar o al menos entender su realidad.

El libro consta de dos partes. En la primera desarrolla un marco conceptual que sirve como argumento para repensar la investigación educativa como un hecho que debe partir de la práctica, realizarse en comunidad, compartirse con el grupo y que debe tener consecuencias directas en las situaciones educativas. El "fuera" del título del libro hace referencia a la investigación que realizan desde el ámbito universitario, pero este "dentro" y "fuera" no se exponen como opuestos sino como complementarios, "como voces que se interrelacionan de manera dialógica".

Creemos que la intencionalidad del libro es potenciar la investigación de los y las docentes como una forma de producir un verdadero y necesario cambio social, unas personas y unos grupos que colaboran para analizar, comprender y transformar sus clases, sus escuelas y sus comunidades educativas. "Los profesores investigadores son los únicos que están en posición de aportar una verdadera perspectiva Émic⁴ o interior que haga visible las formas bajo las cuales los estudiantes y sus educadores de forma conjunta pueden construir el conocimiento y el currículo".

[4] "Émic" se entiende en las ciencias sociales la interpretación o el punto de vista sobre unas conductas o unas situaciones que se expresa desde el interior. Se contrapone a la interpretación "étic" que se haría desde la observación exterior [Nota del grupo de trabajo]

En la segunda parte del libro encontramos un conjunto de textos, reflexiones, diarios, ensayos, etc., sobre la práctica educativa de diferentes docentes que trabajan en ámbitos educativos muy diversos (primaria, secundaria, educación especial, educación no formal,...). Cabe destacar –dado nuestro enfoque– el texto que expone la alfabetización y el aprendizaje de la lengua en una escuela de adultos, así como otros que plantean la gestión de la diversidad en el aula. En todos estos textos se encuentran situaciones y problemáticas similares a la experiencia vivida por cualquier docente y, por consiguiente, más allá de las estrategias didácticas concretas para aplicar en el aula, sensibiliza al lector en la comprensión de la experiencia educativa.

Problemáticas extremas de diversidad en el aula, miradas profundas sobre alumnos con ritmos de aprendizaje diferentes, aspectos multiculturales, discentes que tienen puntos de partida e intereses muy diversos,... son algunos aspectos que aparecen en los textos y que nos han hecho pensar en la semejanza con algunos relatos de aula y de alumnado que os proponemos en otros apartados de este documento.

En definitiva, lo más importante no es buscar de forma directa y a menudo inviable la mejor solución posible a una situación compleja o complicada de aprendizaje, sino en hacerse preguntas que ayuden a interpretar y comprender todo lo que rodea el hecho educativo. Será la manera de encontrar una respuesta a la pregunta y no de dar una respuesta sin pregunta.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata Ediciones



Muchos tenemos la costumbre de iniciar los libros leyendo la síntesis que se encuentra en la contraportada. En este caso, pensamos que el último párrafo ilustra muy bien la pretensión del libro y por eso si nos lo permitís os lo reproduciremos: *“Los autores pretenden expresar la relación entre experiencia y saber, recuperando la noción del saber de la experiencia, como aquel tipo de saber necesario en la educación, un saber que nace, como diría María Zambrano, de la sedimentación de la experiencia, aquel poso de lo vivido y pensado que actúa como guía e inspiración en el vivir. Desde esta perspectiva, la propia investigación se convierte en una experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo.”*

Está claro que las situaciones educativas son únicas e irrepetibles, por el momento, los protagonistas, por la situación, por el contenido..., por lo tanto nos proponen mirar el momento educativo teniendo en cuenta todo lo que le rodea y lo condiciona, más con la intencionalidad de comprenderlo que de buscar soluciones aplicables a otros

contextos. Esta manera de entender y de pensar la experiencia educativa conlleva necesariamente una actitud abierta y una sensibilidad especial para escuchar (y escucharse) activamente, para atender a todo lo que rodea, activar todos los sentidos y estar predispuestos a dejarnos sorprender y disfrutar (y a veces a sufrir).

Hemos de confesar que el hecho de conocer a los autores y haber disfrutado con ellos asignaturas de doctorado en la Universidad de Barcelona nos predispone subjetivamente (ya que de otro modo es imposible) y nos da motivos para valorar este libro como una valiosa aportación al mundo educativo en general, como un trabajo riguroso, profundo y necesario. Estamos seguros de que el compartir con ellos (profesores y compañeros de las asignaturas) sus (y nuestras) experiencias y el repensar entre todos el significado de todo ello nos ha condicionado nuestra forma de plantear la tarea educativa y creemos que en buena parte han influenciado el trabajo de relatos que vamos presentando.

En la introducción y el primer capítulo del libro se puede encontrar un conjunto de aportaciones sobre cómo entender la investigación educativa a partir de la experiencia, *"aquella investigación que se pregunta y repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un re-buscar (re-search), no como un problema por solucionar, sino como un misterio por profundizar"*. Este planteamiento nos sirve para justificar la propuesta que os hacemos con los relatos de aula y de alumnos que va editando el ICE de la Universidad de Barcelona, todo un conjunto de "retazos" de experiencias (con más o menos adornos) que nos dan la posibilidad de pensar y repensar lo que significa enseñar y aprender teniendo en cuenta la diversidad de nuestro alumnado adulto.

El resto de capítulos son ejemplos de caminos recorridos por diferentes autores y que comparten con nosotros su experiencia y sus reflexiones. Nos gustaría destacar algunos apartados ya que creemos que tienen una gran incidencia y muy directa sobre el tema que nos ocupa, son los siguientes:

"La cuestión de la (s) diferencia (s)", (119). Nuria Pérez de Lara

"La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia ", (136). Carlos Skliar.

"Significar la riqueza de sentido de la diferencia sexual", (155). Remedio Arnaus.

"El aula multicultural", (176). Zulma Caballero.

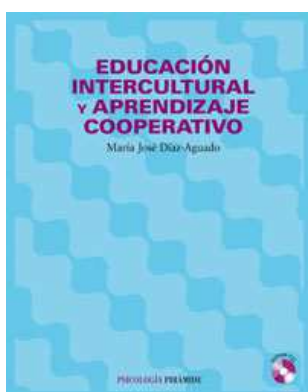
Por tanto, lo que se encuentra en este libro son trayectorias y caminos seguidos por los autores y las lecciones aprendidas en este recorrido, y también las no aprendidas y las dudas que aún continúan abiertas.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide

Uno de los objetivos de este libro es encontrar nuevas fórmulas para una educación intercultural que luche contra la praxis de la exclusión y sea capaz de adaptar la educación a la complejidad ya la diversidad de alumnos en el aula. A través de la recopilación de diversos estudios, se describen experiencias y conclusiones que permiten identificar el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, como una de las principales innovaciones para adaptar la educación a los actuales cambios que vive nuestra sociedad y, por tanto, a nuestra práctica educativa.

En la primera parte del libro, se analizan las dificultades existentes para poder llevar a la práctica con éxito las reflexiones teóricas sobre los objetivos y condiciones de la educación intercultural. Uno de los principios sobre los que existe actualmente un importante consenso es que no basta con adaptar los contenidos curriculares con una visión intercultural, sino que se hace cada vez más imprescindible dar al alumnado un papel más activo en su propio aprendizaje y utilizar la diversidad, no como aquello que hay que superar, sino como motor mismo de la educación. Aprender con la diversidad y no a pesar de la diversidad. Los objetivos que plantea la educación intercultural exigen cambios cualitativos importantes en el modelo de interacción educativa y en la manera de transmitir y construir el conocimiento.

La autora analiza en la segunda parte los orígenes de la integración social y la tolerancia en primaria y secundaria, para poder profundizar en las variables que determinan la exclusión social, la violencia y las dificultades en la construcción de la propia identidad, en un contexto escolar multicultural y heterogéneo.



Finalmente, el libro presenta un resumen de los principales modelos de aprendizaje cooperativo investigados en las últimas décadas. Analiza que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos proporciona una nueva forma de definir el papel del alumno que permite resolver los problemas anteriormente expuestos. Asimismo investiga los cambios necesarios en el papel del profesorado para la aplicación de este modelo de aprendizaje. Este análisis es altamente enriquecedor ya que se realiza combinando las explicaciones científicas más relevantes con la experiencia y el testimonio de alumnado y profesorado.

En conclusión, conocer la propuesta educativa del modelo de aprendizaje cooperativo para una nueva praxis en la educación intercultural, resulta imprescindible para todo aquel o aquella que trabaje en contextos escolares multiculturales y complejos.

ESSOMBA, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Escalón



En todo este documento hemos ido subrayando que la necesidad de la gestión de la diversidad en la formación de personas adultas e incluso el tratamiento intercultural de la educación, no ha surgido de la presencia de la inmigración en nuestras aulas, sino de muchos otros factores que siempre han estado presentes. Las diferencias de nivel, de edad, de género, de motivaciones, de expectativas o de intereses ante el aprendizaje han sido una constante y de forma continuada nos han supuesto un reto. Las aulas no han sido casi nunca "monoculturales". Sin embargo, la presencia de la inmigración ha hecho más patente la situación de diversidad, agregó las dificultades de comprensión del idioma y ha incrementado la necesidad de una correcta gestión de la diversidad, de tal modo que esta gestión es finalmente la que caracteriza la organización de los espacios educativos.

A pesar de este hecho, y a que nadie puede presentar la asistencia de personas extranjeras en nuestras aulas como una novedad, Essomba afirma que "empieza a ser preocupante el bajo índice de efectividad que la formación en educación intercultural del profesorado está teniendo hasta el momento, lo que se traduce en el sostenimiento de un discurso políticamente correcto, de una calidad y calidez más que aceptables, y una práctica que poco tiene que ver con lo que se dice". No sabemos si esta rotunda afirmación la mantendría el autor después de los años transcurridos desde la publicación del libro, pero las tendencias permanentes a la segregación de los alumnos por niveles o conocimiento de la lengua, incluso potenciada en Cataluña por las más altas instancias del Departamento de Enseñanza, no ayudan al optimismo.

El libro que comentamos no pretende, en general, aportar soluciones didácticas concretas a las problemáticas del aula. Son ideas clave, reflexiones para abordar la temática y que a menudo superan el ámbito del centro como recinto cerrado. Lo contempla conectado a la sociedad, como agente de transformación del entorno y en una dialéctica local y global de la que no puede huir. Habla de los centros escolares y su contexto, sin evadir los temas polémicos: si existe un número límite de personas que puede acoger un país, la igualdad de derechos y libertades de los ciudadanos con nacionalidad extranjera, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad, el mejor modelo lingüístico en la escuela, el currículo intercultural, la construcción armónica de la identidad entre los adolescentes, el rol de la religión en la construcción de la interculturalidad, la forma de hacer frente a los conflictos, los programas de educación comunitaria que resultan más eficaces para trabajar la inclusión y cómo

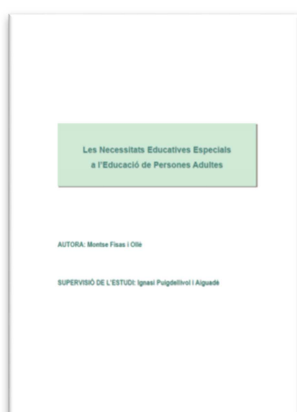
podemos saber si somos racistas. Son ideas clave que, como dice el título, determinan la organización de un centro.

A pesar de que es un libro referenciado desde el mundo escolar especialmente adolescente, la mayoría de temas que aborda dan pistas por los profesionales de personas adultas, ya que cualquier educación debe entender, *"por fin, que la ciudadanía del presente siglo será, por activa o por pasiva, intercultural y que se han de sentar las bases para que los alumnos de hoy sean auténticos ciudadanos interculturales el día de mañana"*, que, en el caso de los adultos, este mañana ya es hoy.

En el debate de la construcción identitaria, frente a las identidades de "legitimación" o de "resistencia" se recoge la interesante idea de Castells de la identidad-proyecto, *"una identidad líquida que mira hacia adelante y no hacia atrás y que es capaz de situar -se en un dinamismo que la enriquece"*. Essomba recuerda también que la identidad personal no se puede contemplar sólo desde una óptica cultural, sino que es una construcción que combina aspectos culturales con los de género, clase social, origen étnico, confesión religiosa, orientación sexual, ideología, etc.

Son interesantes también las pautas para resolver los conflictos y la idea transversal de la educación comunitaria, entre otros.

FISAS, M. (Curs 2007-2008). *Les Necessitats Educatives Especials a l'Educació de Persones Adultes. Memòria de la llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació. Amb supervisió d'Ignasi Puigdemívol i Aiguadé.*



Su experiencia como profesora en la educación de población adulta y sobre todo el hecho de conocer la impotencia con que se encuentran muchas personas con discapacidad que desean acceder a la formación de personas adultas y han encontrado limitadas sus posibilidades de aprendizaje o incluso simplemente que no han podido acceder, es lo que justifica sustancialmente este trabajo. Su enfoque se enmarca en una perspectiva inclusiva, entendiendo la inclusión como acceso, participación y posibilidades de éxito de cualquier persona adulta en un proceso de formación en igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades, desde la no discriminación de la diferencia y la normalización de la integración de las personas con discapacidad.

Desde esta idea de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales (NEE), la autora nos dice que hay que considerar tres elementos que actúan de manera determinante en la práctica. El primero es el concepto de inclusión del cual se parte. El

segundo es la vertebración de la inclusión en base a tres ejes: el liderazgo en la política de la inclusión, la definición del apoyo a las NEE y la ayuda al conjunto de profesionales. El tercer elemento es la eliminación de las barreras para el acceso a la formación y al aprendizaje.

Un punto clave de la inclusión es la identificación y eliminación de barreras para lograr la igualdad de oportunidades de todas las personas adultas a la educación, la sociedad y el trabajo, creando aulas más democráticas y participativas de ciudadanos y ciudadanas capaces de formarse a lo largo de toda la vida (aprendiendo/enseñando). Muchas de las barreras a la inclusión en los centros de todas las personas adultas y específicamente de aquellas que tienen alguna discapacidad provienen de concepciones previas que están muy arraigadas en las actitudes y actuaciones cotidianas. Cambiarlas es imprescindible para avanzar hacia la inclusión efectiva con buenos resultados formativos. En este sentido es importante determinar cuáles son aquellos elementos que actuarán como factores que favorecen la inclusión:

Transformación de las dificultades en posibilidades de aprendizaje.

Asunción de la diversidad como una tarea colectiva.

Participación de todo el mundo en la creación de comunidad (el centro como un proyecto en que todo el mundo aporta y recibe conocimientos de manera colaborativa); entorno que facilita el aprendizaje (espacios abiertos y flexibles).

La participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente como los cuatro elementos pedagógicos clave donde el rol de la persona formadora se convierte en facilitadora y gestora del aprendizaje.

Un programa formativo para todo el mundo que tenga en cuenta estrategias de enseñanza múltiples, y proyectos de formación claros y compartidos; que faciliten la adquisición de las competencias clave y enfatizen la calidad y multiplicidad de interacciones alrededor de los procesos de formación instrumental.

Responder adecuadamente a las NEE a partir de comprender primero su situación para poder educar después. Es decir, partir de la experiencia de la persona adulta y del que ya sabe, mediante una atenta acogida y un proceso de apoyo basado en la orientación.

Establecer la evaluación y diagnóstico de la actividad formativa como vía de mejora, análisis global e integrado de las dificultades o problemas de aprendizaje, transformación del espacio normalizando la diferencia.

El apoyo como una tarea de equipo entendido como todo aquello que favorezca un mejor aprendizaje: recursos materiales, personales, de espacios y metodologías de trabajo adecuadas a las diversas formas de aprendizaje.

En esta web creada por la propia Montse Fisas, <http://phobos.xtec.cat/mfisas/>, (web en proceso de redirección) se puede encontrar el documento en pdf de la memoria y, además, orientaciones, recursos y herramientas para la atención al alumnado con NEE en un centro o aula de formación de personas adultas, una guía de buenas prácticas y un catálogo de recursos. Es interesante como complemento, el núm. 60 de la revista *Papers d'educació d'adults* que trata de este tema con artículos de Puigdemívol y de Montserrat Fisas entre otros.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós



Compartiendo palabras, basado en la experiencia de la Escuela de Adultos de la Verneda, concretamente de las tertulias literarias dialógicas, está estructurado en dos partes: la primera explica los principios del aprendizaje dialógico; la segunda desarrolla estos principios a través de experiencias reales de los participantes de las tertulias. Es, por tanto, un libro que tiene afinidad con nuestro documento, ya que parte de relatos de vida adultos para intentar sacar líneas de actuación.

El aprendizaje dialógico es una manera de entender la educación como herramienta para la transformación social. Partiendo de las bases de la educación crítica (Giroux,...), de la pedagogía del oprimido (Freire) y de la teoría de la acción comunicativa (Habermas), *Compartiendo palabras* nos muestra como esta teoría se lleva a la práctica, como se concreta en metodologías, acciones y formas de trabajar en el aula. Se trata de una teoría y de una práctica (de las pocas que existen) elaboradas específicamente desde la perspectiva de la educación de adultos.

Los principios del aprendizaje dialógico son:

Diálogo igualitario. Basado en la teoría de la acción comunicativa, el diálogo se considera igualitario cuando se tienen en cuenta las aportaciones de todos en función de su validez, no del poder o autoridad de la persona. En el diálogo igualitario aprenden todos, alumnado y profesorado, ya que se valoran por igual todas las aportaciones y se hace valer la riqueza de la cultura oral de aquellas personas que han tenido pocas oportunidades escolares.

Inteligencia cultural. Numerosos estudios han demostrado que las personas adultas mantienen la capacidad de aprender y las capacidades cognitivas. Sin embargo, las teorías del déficit, el imaginario social de las dificultades de aprendizaje en la edad adulta, siguen impregnando las actividades y las evaluaciones sociales y académicas.

Las personas tenemos habilidades y sabemos cosas diferentes que hemos aprendido en contextos sociales diversos y que podemos trasladar al contexto académico. Partiendo sólo de las habilidades académicas excluimos a aquellas personas que no las poseen.

Transformación. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones de la gente y su entorno:

Transformaciones personales: Las personas adquieren una autoestima que les permite implicarse en un proceso educativo y superar barreras sociales y educativas. Personas mayores que nunca habían ido a la escuela aprenden a leer y escribir, jóvenes que provienen del fracaso escolar llegan a la universidad.

Transformaciones grupales: El grupo, a través del diálogo y de las relaciones intersubjetivas, descubre nuevas maneras de ser, de actuar y de entender el mundo. Por ejemplo: las transformaciones que se dan en un grupo de mujeres a través del diálogo sobre los diferentes tipos de feminismo y del rol de la mujer sin que nadie imponga sus ideas al resto de personas.

Transformaciones sociales: La educación dialógica quiere romper con la teoría del reproducionismo social, ya que entiende que las personas pueden producir cambios en su entorno. Como movimiento solidario, la escuela debe estar vinculada al entorno en el que actúa, empezando por la gratuidad de los servicios, que suponen un aumento salarial indirecto. El aumento del capital cultural de los adultos tiene un efecto directo en las familias y en el éxito escolar de los niños y jóvenes.

Dimensión instrumental. El aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental/académico de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El hecho dialógico no se opone al conocimiento instrumental, sino a la concepción tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos, contenidos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones técnicas. Los objetivos, los contenidos, los procedimientos educativos se deciden conjuntamente en el aula. Las personas adultas contrariamente a lo que se pueda pensar, siempre escogen aprender lo máximo.

Creación de sentido. A través de la participación, la solidaridad, el diálogo,... las personas participantes se abren camino hacia la superación de los problemas de alienación de las sociedades modernas. Esto sólo lo podemos conseguir si consideramos la escuela como un espacio para conversar en lugar de un espacio para callar. Compartir palabras en el grupo ayuda a recrear continuamente el sentido global de la vida.

Solidaridad. Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. Los centros deben estar integrados en las entidades del barrio

y participar en las luchas y esfuerzos para la mejora de las condiciones de vida de todo el mundo. Se potencia siempre la participación de todos, sacando las barreras que dificultan la participación de aquellos que tienen un nivel académico más bajo. Se fomentan las dinámicas solidarias de ayuda mutua dentro del aula a través del diálogo y del trabajo en grupo (grupos interactivos).

Igualdad de diferencias. Para romper las desigualdades educativas hay que pasar de la diversidad a la igualdad de las diferencias, superando el aprendizaje significativo en el aprendizaje dialógico. La igualdad de verdad incluye el derecho de toda persona a vivir de forma diferente, se defiende tanto la diversidad como la equidad de personas y colectivos diferentes.

FUSTER, C. (2004). *La volta a l'escola en 80 mons. Diari d'un mestre de la diversitat*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.



¿Por qué leer este libro en una bibliografía comentada para profesionales que se dedican a la formación de personas adultas? No nos negaréis que el título es atrayente y, en principio, por el título, valía la pena empezar la lectura.

Hace un juego de palabras, más evidente en catalán, con la necesaria relación entre "la escuela a la escala de barrio". Esta relación se opone en adultos a los intentos económicamente "racionalizadores" de suprimir aulas de barrio y centralizar los servicios formativos en centros "bien dotados". Todos los que hemos tenido relaciones con las personas adultas sabemos que las personas poco instruidas académicamente, difícilmente se desplazarán fuera de su barrio, lo que refuerza el riesgo de una deriva elitista en los espacios educativos adultos. Un segundo elemento a tener en cuenta es "*el canto final al privilegio de los maestros, que pueden ayudar a la gente que se guste ella misma*". Cierto. Pero también habría que añadir la posibilidad contraria, que los formadores y formadoras con sus posturas y métodos inadecuados reafirmen la baja autoestima, la desconfianza en su propia capacidad de aprendizaje, con el que nos llegan a los espacios educativos adultos muchos y muchas jóvenes y personas adultas.

En este libro el maestro del Raval Claudi Fuster se propone escribir un diario de clase sobre su experiencia como docente durante 30 años, y más concretamente, sobre la diversidad de tipologías de alumnado que se ha ido encontrando. Fuster escribe de manera sencilla y real situaciones que ha vivido con sus alumnos, situaciones de las que ha extraído un aprendizaje personal y al mismo tiempo una colección de estrategias y tácticas.

Algunos de los temas que se presentan son las relaciones familiares - las descripciones de las familias puede interesarnos desde el mundo adulto -, las situaciones socioeconómicas adversas, la solidaridad entre los más desfavorecidos o la inmigración. El autor habla sin tapujos de puntos siempre polémicos como la adjudicación de becas, los castigos corporales o el machismo.

Fuster defiende la importancia de la escuela como eje vertebrador de la sociedad y el papel capital de la inclusión. El libro termina con una frase que resume el pensamiento del autor sobre la labor de un buen docente: *“Ante los intentos de la política educativa de según quien de encasillar, recortar y hacer el mundo visible más pequeño a nuestros alumnos, nosotros tenemos que abrir los ojos, unos ojos grandes. Y, después de ver, que reflexionen y actúen en beneficio propio y, sobre todo, de los demás.”*

GISPERT, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Escalón



Dolores Gispert y Teresa Huguet son las directoras de la colección "Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes". En la presentación de la colección afirman que construir escuelas inclusivas no es un reto exclusivo de algunos centros y profesores, sino de toda la comunidad; requiere un compromiso, personal, profesional y social, como el que de forma tan clara manifiestan los autores y autoras que participan en esta colección, que nos invitan a caminar también hacia prácticas inclusivas.

Con esta misma intención nosotros presentamos este libro, el primero de la colección, que trata sobre la detección, la evaluación, la orientación y la intervención educativa con alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura, tanto en los momentos iniciales como a lo largo de su escolaridad. En este libro se presentan situaciones concretas de alumnos y ejemplos con propuestas educativas para que éstos puedan participar y aprender junto con sus compañeros.

Aunque es una colección que está orientada a alumnos de primaria y secundaria, con propuestas, instrumentos, orientaciones y ejemplos, en la presentación se declara que tienen en cuenta cualquier educación en el marco de la formación permanente:

"El concepto de aprendizaje, y especialmente el concepto de aprendizaje permanente, ha ampliado la percepción de la competencia lectora. Ya no se considera que ésta sea una habilidad que se adquiere exclusivamente en la infancia, durante los primeros años de escolarización. Se entiende la competencia lectora como una red de conocimientos, habilidades y estrategias que cada individuo construye a lo largo de la vida, en

contextos diversos, mediante la acción con el entorno y con las comunidades con las que participa". (Pisa, 2009, p. 16)

Vemos, pues, la importancia de ir construyendo la competencia lectora a lo largo de toda la vida y aquí es donde entra de lleno la formación de adultos. En nuestras aulas hay alumnos que van desde las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura hasta etapas más avanzadas con casuísticas muy diferentes a las que este libro nos puede ayudar a hacer frente. Comienza con un marco teórico necesario para el abordaje de la lectura y la escritura, invitándonos a ampliar y profundizar en el tema con una bibliografía suficiente. A continuación nos habla de las dificultades de la lectura y la escritura en los aprendizajes iniciales, tratando la detección de situaciones distintas, la evaluación y la intervención educativa. Más adelante se centra en las dificultades de la lectura después de los aprendizajes iniciales y se pormenorizan algunos elementos de alerta desde una perspectiva docente. Para terminar tratando cómo deben ser nuestros centros para estos alumnos en un marco inclusivo.

Pensamos que es una colección hecha con mucho cuidado, con una estructura, una gráfica y una secuenciación que ayuda a la comprensión de los contenidos. No se queda sólo en el marco teórico sino que presenta muchas propuestas, herramientas, orientaciones, materiales, ejemplos, etc., para poder llevar a la práctica todo aquello de lo que nos hablan. Además, en toda la colección se encuentran referencias bibliográficas, páginas web de interés y un apartado titulado "Para saber más..." que permite ampliar nuestros conocimientos sobre los diferentes temas que se abordan.

Aprovechamos también para referirnos a otro título de la colección: "Alumnos de Otras culturas. Acogida y escolarización. "A pesar de que, como hemos dicho en el comentario del libro anterior, se centra en escuelas de primaria y secundaria, puede ser útil su lectura para reflexionar sobre el tipo de centro que queremos, entender mejor las dificultades de las inmigrantes, y reflexionar sobre nuestro papel como docentes en aulas con alumnos diversos.

GRATACÓS, P. i UGIDOS, P. (2011), *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

[On line: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/545.pdf>]

"Que el fracaso escolar no sea responsabilidad exclusiva de los maestros, no debe ser excusa para dejar de trabajar a nivel individual y de equipos".



En los primeros capítulos del libro, se analizan las causas del fracaso escolar y de la exclusión escolar. Primeramente se repasan aquellas causas que son externas a la institución educativa, tal y como señalan las teorías reproduccionistas (estructuras culturales, sociales y económicas, nivel cultural y socioeconómico familiar, etc.). En segundo lugar, se analizan aquellas causas internas, que condicionan gravemente la potencialidad de la educación, como son determinadas prácticas pedagógicas y procesos excluyentes. Se pone especial atención en el sistema compensatorio que, a pesar de partir de una voluntad para la inclusión, en la práctica ha

servido para potenciar la exclusión. Estamos hablando de prácticas tales como la separación por niveles. "La creación de estos grupos no responde a una voluntad inclusiva, sino al deseo de despejar el camino hacia la excelencia de los que sí están 'incluidos' en el centro y en el camino del triunfo". Este tipo de prácticas tienen como consecuencia la exclusión de los alumnos que parten con más dificultades (falta de ayuda familiar, alumnado recién llegado,...) y además puede generar actitudes de resistencia escolar y de baja autoestima en los chicos y chicas adolescentes que las padecen.

Al final de este apartado se habla de la importancia de la actitud de los maestros y de la acogida de los alumnos minoritarios. Más allá de los aspectos organizativos, se da importancia a los aspectos relacionales y actitudinales que dependen, en gran medida, del profesorado: "Reflexionar sobre la trascendencia de establecer relaciones positivas entre docentes y alumnos minoritarios puede llevar a comportamientos nuevos que transformen las dificultades en oportunidades"

En la segunda parte del libro, se analiza la importancia de esta dimensión subjetiva del proceso educativo en el éxito escolar de los alumnos minoritarios. Se constata la necesidad de una mejora o cambio de algunos comportamientos y actitudes conscientes o inconscientes del profesorado con relación a las discriminaciones y el trato desigual. Para lograrlo hay que enfrentarse primero a estos procesos subjetivos y cambiarlos (a través del diálogo, la formación, etc.).

Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación interpersonal en el profesorado, centrando la atención en los aspectos no verbales y en la escucha como procesos clave para aumentar la calidad de las relaciones.

Mientras leíamos este libro pensábamos qué utilidad podría tener para unos lectores que se dedican profesionalmente a la formación de personas adultas.

Cuando formamos personas adultas educamos indirectamente familias, contribuimos a aumentar el capital cultural y, por tanto, contribuimos a evitar el fracaso escolar de niños y jóvenes.

Debemos intentar no reproducir los errores de organización escolar que se ha demostrado que no funcionan (repeticiones, expulsiones, grupos por niveles,...).

Los alumnos jóvenes que llegan a la educación de adultos, normalmente, han sido víctimas de estas prácticas y a menudo han incorporado actitudes negativas hacia la educación y la escuela. Este es uno de nuestros retos.

Valorar la importancia de las actitudes y de la comunicación en la acción educativa.

La importancia de la relación de los alumnos con el profesorado de adultos, a menudo no expresada, y la influencia que éstos pueden tener en su trayectoria.

La necesidad de que los profesores realicen procesos de reflexión, formación, trabajo en equipo, etc. para mejorar sus actitudes y habilidades.

HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula: una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó



Una propuesta inclusiva deberá partir necesariamente de la perspectiva que en cualquier aula y en cualquier espacio educativo hay una diversidad de alumnos. El tema central de este libro es la atención a la diversidad, haciendo hincapié en aquellos alumnos que por las razones que sean muestran más barreras para el aprendizaje y la participación. *Aprender juntos en el aula* es un estudio de observación participante en un centro concreto, la escuela Folch i Torres de Esplugues de Llobregat (Barcelona), desde una perspectiva sistémica. Desde esta perspectiva, como dice Climent Giner en la presentación, *"se asegura poder analizar el centro globalmente, dirigiendo la mirada tanto a la escuela (institución) como al aula (lugar donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje), y a los alumnos (de forma especial, a aquellos con más dificultades). En consecuencia, el libro indaga en qué piensan los maestros, los especialistas, el equipo directivo, los padres y los profesionales externos al centro (...). El camino hacia la escuela inclusiva - continua Giner más adelante - es uno de los desafíos más importantes que afrontan todos los sistemas educativos. En nuestro entorno, la abundancia de referencias a la inclusión en el discurso político únicamente es comparable a la ausencia de modelos claros, creíbles y completos que estimulen y guíen a los centros en el proceso de ir eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación que sufre una parte del alumnado."*

El libro analiza tres sistemas básicos:

- La escuela como institución, como sistema abierto que mantiene relaciones con otros sistemas, su cultura, su identidad, su organización, el liderazgo y las relaciones entre los diferentes agentes.
- El aula como contexto y el trabajo del maestro en el aula.
- El alumnado y concretamente los alumnos con más barreras para el aprendizaje y la participación, su inclusión dentro del grupo y las expectativas que se generan a su alrededor.

En la formación en competencias básicas y calificaciones laborales clave de personas adultas la mayoría de estructuras organizativas dificultan un planteamiento que vaya más allá del aula. Estamos pensando en la formación ocupacional, en el aprendizaje de una L2 para adultos o en las estructuras organizativas de muchos centros cívicos y espacios culturales diversos. Incluso, las entidades no lucrativas del tercer sector que organizan cursos, o los centros de formación de personas adultas, estructuras que más fácilmente podrían tener una cultura organizativa que favoreciera la inclusión, a menudo, por diversas razones, entre las que no hay que olvidar las normativas restrictivas de la Administración, no superan "la visión individualista de la docencia", como dice la autora refiriéndose a las escuelas de primaria y secundaria, que circunscribe al aula la innovación y el aprendizaje inclusivo y no crea o no presta atención al trabajo cooperativo dentro del centro y el entorno.

La formación en competencias y cualificaciones laborales básicas de personas adultas no es obligatoria. Esto significa que las personas que por las razones que sean muestran más barreras para el aprendizaje y la participación, si no encuentran en el aula y también en el centro una cultura inclusiva, no "se arrastran" año tras año en el centro, sino que simplemente abandonan. Pero, además, las personas con menor nivel de instrucción más difícilmente se acercan a un proceso formativo. Son el "no público" de las competencias básicas. Estos colectivos proyectan sobre la formación de personas adultas un nuevo reto que pocas veces se tiene en cuenta. No se trata sólo de la inclusión en el aula. No se trata sólo de centros y espacios educativos inclusivos, sino de sociedades inclusivas. Para conseguir estas sociedades inclusivas o para resistirse a las discriminaciones activas y pasivas existentes, la formación de personas adultas y sus estructuras no pueden quedarse al margen de las situaciones de exclusión directa o latente, ni colocarse en la casilla de "no sabe, no contesta".

ISTANCE, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*.

Barcelona: Fundació Jaume Bofill/UOC



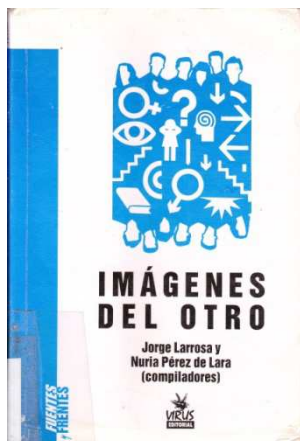
El documento analiza y define las características de los entornos de aprendizaje innovadores, partiendo de un estudio internacional sobre las diferentes experiencias que participan en el proyecto de este mismo nombre, ILE (siglas en inglés de los Innovative Learning Environments). La defensa de la innovación en el ámbito educativo se basa en el hecho de que: a) los modelos existentes en las escuelas no alcanzan el nivel de exigencia de los programas de aprendizaje para muchos alumnos (en 2009, en los países de la OCDE, casi el 20% de los jóvenes de 15 años suspendieron el nivel 2 de alfabetización, considerado el mínimo básico en las sociedades contemporáneas), b) estamos en la sociedad del conocimiento, c) los centros de enseñanza ya no son el único referente del aprendizaje y d) las numerosas reformas de los sistemas educativos han creado una gran frustración por su inoperancia. Así, pues, no se debe considerar el aprendizaje como un asunto privado vinculado, primero y principalmente, con el individuo, sino como algo que se logra y se materializa con los otros; es decir, en entornos de aprendizaje.

Las conclusiones extraídas de este proyecto de investigación son las siguientes:

- El entorno de aprendizaje tiene al alumno como protagonista, estimula la presencia activa y hace que interiorice la actividad propia como estudiante.
- El entorno de aprendizaje, edificado sobre la naturaleza social propia del proceso de aprender, fomenta el aprendizaje cooperativo bien organizado.
- Dentro del entorno de aprendizaje, el docente conecta bien con las motivaciones del alumno y es consciente de la importancia de las emociones para el logro de los objetivos.
- El entorno de aprendizaje distingue claramente las diferencias individuales entre los alumnos; también el conocimiento previo.
- El entorno de aprendizaje diseña programas que nos piden, a todos, el esfuerzo y afán de superación, pero la sobrecarga no es excesiva.
- El entorno de aprendizaje opera con expectativas claras y aplica estrategias de evaluación coherentes. Insiste mucho en el feedback formativo que debe contribuir al aprendizaje.
- El entorno de aprendizaje promueve la "conectividad horizontal" entre áreas de conocimiento y materias; también con relación a la comunidad y al mundo en general.

- En resumen, los cambios e innovaciones que se plantean proponen un viraje hacia unas actividades educativas:
- Centradas en el alumno: el entorno se dirigirá al aprendizaje como actividad principal, el docente pasa a ser, por tanto, un "guía acompañante".
- Estructuradas y bien diseñadas: para centrarse en el alumno necesitan un diseño cuidadoso y niveles muy altos de profesionalidad.
- Profundamente personalizadas: el entorno de aprendizaje es muy sensible a las diferencias individuales y de los grupos en cuanto a la procedencia, conocimiento previo, motivación y capacidades, y ofrece un feedback personalizado y detallado.
- Inclusivas: la sensibilidad hacia las diferencias individuales y grupales, incluidas las de los alumnos con más dificultades, define una agenda de enseñanza inclusiva.
- Y sociales: el aprendizaje es efectivo cuando se produce en el seno de los grupos, cuando los alumnos colaboran como parte explícita y cuando hay conexión con la comunidad.

LARROSA, J. y Pérez, N. (1997). *Imágenes del otro*. Editorial Virus. Barcelona: Editorial Virus



Cuando nos recomendaron este libro ya intuimos que no nos dejaría indiferentes, ya que algunos habíamos leído otros textos de algunos de los autores que aparecen y los recordábamos como muy implicados en lo pedagógico, con una gran sensibilidad por el otro y una enorme capacidad de llegar a "tocarte". En un libro pequeño como este encontramos condensados aspectos emotivos, vivenciales y experienciales, analíticos, críticos, reflexivos, prácticos,... de todo un conjunto de autores de disciplinas diversas (psicólogos, psiquiatras, filósofos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales y pedagogos) pero que tienen en común su compromiso, su discurso y sus prácticas críticas con relación al tema que les preocupa.

El título, de lo más sugerente, ya hace pensar hacia qué caminos nos llevará y qué obstáculos nos encontraremos a lo largo de la lectura de los diferentes textos que lo conforman. Nos adentramos en las lecturas, de manera desordenada, yendo de un texto a otro, sin mucha coherencia ni lógica, pero íbamos encontrando sentido no sólo al título, sino un sentido en primera persona que nos hacía analizar y cuestionarnos

muchas situaciones vividas donde la relación con el otro se ve determinada por la mirada que posamos sobre este otro.

Este libro, por tanto, se trata de una compilación de textos que tienen como hilo conductor las imágenes del otro, entendiendo por "otro" todo un numeroso abanico de tipologías de personas: el inmigrante, el loco, el delincuente, el deficiente, el marginado, el tarado, el viejo,...

Son textos que nos ayudan a pensar y reflexionar sobre el otro, aquel otro que curiosamente es diferente a nosotros, y por tanto a pensar, a partir de que previamente fabricamos las "imágenes del otro", cómo lo vemos y dónde lo clasificamos, si lo incluimos o excluimos, y si con el afán "de integrarlo" en nuestra "normalidad" se le aplica un conjunto de mecanismos pedagógicos, asistenciales o terapéuticos.

Los autores nos proponen esta sensibilidad hacia el otro, intentando ver con la mirada del otro, ya que el otro, con su mirada sobre nosotros, pone en cuestión la imagen que hemos creado y el espacio donde lo hemos colocado. Una mirada del otro sobre nosotros que nos resulta incómoda y que en todo caso debería ayudarnos a cuestionarnos cómo lo miramos y por qué.

Autores como Caterina Lloret con "Las Otras edades" (sobre la institucionalización y la normalización de las edades de la vida), Ramón García "A propósito del Otro: La locura" (apunta nuevos tipos de prácticas sociales), Héctor Salinas con "el Personaje en su laberinto" (sobre la importancia de la lectura), así como los propios compiladores, Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara, aportan la propuesta tan sugerente de este libro para adentrarnos en un pensar y repensar sobre el otro.

Todos estos aspectos deberían servir como preámbulo, analizarlos a priori antes de pasar a cualquier situación de intervención educativa. Plantearnos cuál es nuestra "mirada del otro", por qué o a partir de qué la construimos, todo lo cual puede ayudarnos a pensar en "yo" como enseñante y a agudizar la sensibilidad para llevar a cabo situaciones de aprendizaje con éxito.

McTAGGART L. (2011). *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. Málaga: Editorial Sirio



El director de la Oficina Antifraude de Cataluña, el señor Daniel de Alfonso, al presentar una encuesta de la propia oficina, declaraba en diciembre de 2012 que "la corrupción está en la naturaleza del hombre, aunque este instinto puede combatirse con la represión y la educación". (No sabemos si el señor Daniel de Alfonso con su

expresión "represión y educación" quería suscribir la tesis que suprime la conjunción "y", afirmando la correlación entre represión y educación, es decir, la represión como paráfrasis de la educación o la educación como ejercicio de la represión). En cualquier caso, lo que le interesa averiguar a la autora del libro que comentamos es si la corrupción, el individualismo, el egoísmo o la competitividad forman parte de nuestra dotación genética como se afirma desde diversas instancias políticas, sociológicas, pedagógicas o populares. Si es la forma natural de existir del "hombre" en la Tierra.

El tema tiene importancia para la gestión de la diversidad en las aulas y los espacios educativos, porque cuando se habla de escuela inclusiva o comprensiva un sector de la teoría y la acción pedagógica defiende la necesidad de trabajar de forma cooperativa alumnos con diferentes niveles académicos, culturales o de habilidades cognitivas, mientras que otros defienden que la constitución natural individualista y competitiva fundamenta desde el punto de vista antropológico y biológico separar los más preparados, los más capacitados, en "escuelas de excelencia", o por niveles en los centros o aulas. Xavier Sala i Martín resumía esta postura con una fórmula matemática: universalidad + igualdad = mediocridad (La Vanguardia, 17/11/2008). ¿Somos egoístas por naturaleza, somos competitivos, por lo que sólo la competitividad puede asegurar el progreso, el aprendizaje y el máximo desarrollo de los más dotados y, quizás también, de los "otros"? ¿Cuándo se adopta el principio pedagógico de relación cooperativa, se está forzando la naturaleza humana en contra de sus tendencias naturales?

McTaggart a partir de una asombrosa erudición en el campo de la divulgación científica, recorre las recientes investigaciones en biología, neurociencia, psicología, sociología o física cuántica para responder que desde una perspectiva científica no tiene ningún sentido la idea de que el individualismo y la competitividad sean una necesidad humana fundamental. A través de todo el libro relatando y ejemplificando de forma amena los últimos descubrimientos de las diversas disciplinas, pone de manifiesto que el impulso más básico de la naturaleza no es la competitividad, sino "la integración de la totalidad". Actualmente es una falacia - afirma - que el ser humano sea una entidad claramente diferenciada de las otras entidades. Desde las partículas subatómicas hasta nuestro ser, todas las "individualidades" viven una vida de relación vinculada a "las otras", por lo que el impulso más básico de la naturaleza no es una lucha para la dominación, sino "un irreprimible instinto de totalidad". Numerosas investigaciones recientes - dice la autora - demuestran que todos los seres vivos, incluidos los humanos, *"tenemos la necesidad instintiva de conectarnos, prácticamente por encima de cualquier otro instinto. Sin embargo, el paradigma actual que nos ha transmitido la ciencia tradicional, la idea que tenemos del universo en el que vivimos, es la de un lugar poblado de entidades separadas que deben enfrentarse entre sí para poder sobrevivir; y simplemente hemos asumido todos que «¡así es la vida!» "*

McTaggart quiere mostrar *"que la descripción científica de quienes somos ha cambiado últimamente de manera drástica, y que tenemos que cambiar con ella si queremos sobrevivir"*. Desde la constatación de la crítica realidad mundial afirma que *"el impulso competitivo que constituye en la actualidad una parte fundamental de la definición que hacemos de nosotros mismos y que forma una corriente subterránea en las vidas de todos nosotros, es la misma disposición mental que ha creado todas y cada una de las crisis globales que actualmente amenazan con destruirnos"*.

Siguiendo estos postulados, la educación y, en concreto, la educación de personas adultas debería plantearse el aula y el centro como una totalidad de aprendizaje. Tal y como ya se hace en gran parte, se deben continuar favoreciendo relaciones de colaboración entre todas las "individualidades". La educación ha de erigirse en impulsora de otro modo de ser de las personas, ayudar a entender la sociedad actual, establecer vínculos con las otras instancias formativas adultas del entorno y con el propio entorno, como forma "natural" de existir de las personas y las instituciones. Evidentemente no es un paradigma nuevo. Es simplemente un recordatorio provocado por la lectura de un libro.

ONRUBIA J. et al. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Escalón



Como la mayoría de libros de esta temática parte de la evidencia de que todos los alumnos son diferentes y que, por tanto, la respuesta a la diversidad forma parte del trabajo educativo habitual. Desde la confianza en la fuerza de la educación - limitada, pero activa - y la teoría interaccionista del origen de las diferencias psicológicas entre las personas, plantea que las características individuales son el resultado de una historia personal que puede modificarse a través de las experiencias futuras y, en particular, de las experiencias educativas. Las peculiaridades personales no son rasgos fijos y estáticos, están sujetos a evolución, en función, en parte, del apoyo educativo que reciba la persona.

El principio rector que presenta es la enseñanza adaptativa. A diferencia de otras estrategias de respuesta a la diversidad, la enseñanza adaptativa no considera como principio que alumnos distintos deban tener objetivos y contenidos de aprendizaje radicalmente diferentes, ni tampoco que la respuesta a la diversidad deba reducirse a determinados colectivos de alumnos con dificultades o problemas de aprendizaje. Por el contrario, esta estrategia intenta asegurar que todos los alumnos alcancen

determinadas capacidades consideradas mínimas e irrenunciables mediante las adaptaciones curriculares y organizativas que sean necesarias.

Todos los alumnos tienen capacidades, pero la enseñanza se ha identificado demasiado a menudo con los conocimientos académicos o escolares, quedando excluidos aquellos alumnos con otros tipos de habilidades. Por ello, entre los criterios de adaptación habrá que desarrollar actividades que tengan en cuenta también como ejes organizadores las diferentes estrategias cognitivas y las actitudes positivas ante el aprendizaje. Valorar las capacidades diversas significa realizar actividades en las que se pueda obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos en relación a lo que se quiere enseñar, y relacionar los contenidos a desarrollar con lo que se ha visto que saben, hasta qué punto y de qué manera lo saben, con sus experiencias personales y las preocupaciones y actividades ciudadanas realizadas.

Los autores defienden presentar los contenidos en espiral, volviendo de vez en cuando a los aspectos estudiados con diferentes niveles de profundidad, haciendo resúmenes y recapitulaciones y planteando los conocimientos desde una perspectiva global y no exclusivamente desde un enfoque disciplinar. Adaptación significa también diversificar las actividades que se desarrollan en el aula, plantear tareas que puedan tener diferentes niveles de resolución, incluir actividades de refuerzo y de ampliación, y programar secuencias de actividades que necesiten cada vez menos el apoyo del profesorado y supongan cada vez más la autonomía de los alumnos, en un trabajo fundamentalmente cooperativo; aquel en el que el éxito personal pasa por el éxito del resto de compañeros que forman parte del grupo de trabajo. Justamente lo contrario de lo que sucede en las situaciones competitivas.

Para conseguir todo esto el clima relacional del aula deberá basarse en la aceptación, la seguridad, la confianza mutua, la participación de todos en la elección, selección y evaluación de las actividades a desarrollar; evaluación de su propio aprendizaje y del conjunto de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se trata de abrir la posibilidad de que ellos mismos valoren el desarrollo global de las clases, señalen qué aspectos les ayudan a aprender y cuáles lo dificultan y habría que modificar.

En el aprendizaje ya se sabe que no sólo intervienen factores de tipo estrictamente intelectual, sino que son relevantes aspectos de tipo emocional y afectivo. En la formación de personas adultas nos encontramos a menudo con jóvenes y adultos con una percepción muy negativa de su capacidad de aprendizaje, con poca confianza en sus posibilidades, con una autoestima baja y expectativas de fracaso. Por este motivo, la intervención educativa además de tenerlo en cuenta deberá intentar modificarlo. Esto forma parte de una respuesta adecuada a la diversidad.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial



Pere Pujolàs lleva muchos años trabajando sobre el aprendizaje cooperativo desde la Universidad de Vic conjuntamente con otras universidades españolas. En la primera parte del libro, el autor se posiciona claramente a favor de una escuela inclusiva y nos dice que no sólo nos permitirá enseñar mejor a los alumnos, sino que también servirá para que se formen como mejores personas: más responsables, más respetuosas con las diferencias, más capaces de cooperar con los compañeros aportando lo aprendido junto a lo que saben los demás para resolver problemas comunes.

La segunda parte, nos explica qué es el aprendizaje cooperativo, qué implica en cuanto a la organización en el aula. Nos presenta varias técnicas que nos pueden facilitar la enseñanza de habilidades para trabajar en equipo: la técnica TAI (Team Assisted Individualization) , la tutoría entre iguales (Peer tutoring), el rompecabezas (Jigsaw), los grupos de investigación (Group-Investigation), la técnica Coop-Coop, la técnica TGT (Teams-Games Tournaments). En el último capítulo encontramos la secuencia de una unidad didáctica organizada de forma cooperativa.

El aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza/aprendizaje que se basan en una organización de la clase en grupos heterogéneos que trabajan conjuntamente y en los que se crea una interdependencia positiva entre sus miembros. De esta manera el aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que facilita la inclusión educativa y social. Además de permitir la adquisición de los aprendizajes curriculares, fomenta la colaboración y enseña a cooperar, trabajando así las habilidades sociales de todos los miembros del equipo.

La actividad cooperativa implica combinar el trabajo individual, la interacción profesor-alumno y entre los alumnos. Todos podemos aprender de todos. Este hecho implica hacer cambios importantes en el funcionamiento del aula y del centro, y disponer de un clima de aula favorable. Asimismo, requiere la participación activa y directa del estudiante, ya que aprendemos de verdad lo que queremos aprender. Y se basa en la cooperación, la ayuda mutua, entre los miembros de grupos heterogéneos que les permite aprender más cosas y aprender mejor.

Así, en un equipo de aprendizaje;

- Los une el fin de aprender juntos, formando una comunidad de aprendizaje donde todos aprenden y ayudan a aprender.

- Hay una relación de igualdad entre todos los miembros del equipo, es decir, nadie es superior a los demás, todos son igualmente valiosos y todos se sienten igualmente valorados.
- Se crea una interdependencia positiva entre sus miembros. Necesitamos al grupo, la comunidad. Todo el mundo se preocupa de todos.
- Se establece una relación de ayuda mutua. Todo el mundo aprende ya que las cosas se saben cuándo se es capaz de explicarlas a los demás.
- Y se crea un vínculo afectivo entre sus miembros. Los éxitos individuales pasan a ser éxitos comunes. El objetivo final de todo el equipo es que todo el mundo progrese en el aprendizaje.

En definitiva, a pesar de ser un libro que nos habla de alumnos de primaria y secundaria es un material que va dirigido a todos los maestros, profesionales, voluntarios, etc. que trabajan en la educación y que están interesados en conocer y aplicar los principios de una escuela inclusiva y a la vez el trabajo cooperativo en el aula como una herramienta para llegar a todos los alumnos, sin importar la edad que tengan. Por un lado, porque la filosofía de la escuela inclusiva no se limita sólo al ámbito escolar sino que es una manera de entender toda la sociedad, una manera de vivir y relacionarse diferente y por lo tanto engloba a todos los ciudadanos. Y por otro lado, porque mejora el rendimiento de los alumnos, favorece las relaciones interpersonales y la aceptación de las diferencias, mejora la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva de los demás, desarrolla la creatividad, aumenta la autoestima y aprehende la interdependencia (Gemma Riera Romero, 2005).

RUIZ I BEL, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo editorial/Universitat de Vic



Climent Giné nos dice en el prólogo que este libro tiene el objetivo de avanzar hacia formas de pensar y preparar la atención educativa a todo el alumnado en aulas inclusivas. Tenemos que tener siempre en cuenta dos cuestiones básicas; en primer lugar, pensar en todo el alumnado, sean las que sean sus condiciones y su origen y la voluntad de mejorar los resultados de todos, y en segundo lugar, reflexionar y avanzar sobre el hecho que muchas barreras al aprendizaje y a la participación del alumnado no se pueden resolver a partir de procedimientos como, por ejemplo, el diseño de programaciones múltiples sino que muchas veces las dificultades se encuentran en las organizaciones y en los pensamientos y creencias de

los maestros. El libro no quiere mostrar tanto cómo planificar sino cómo pensar y preparar qué se hará en el aula para que la inclusión sea satisfactoria para todos incluido el profesorado. Quiere promover, por un lado, cambios en la manera de pensar del profesorado sobre los alumnos y sus posibilidades y, del otro, la práctica pedagógica en el aula, con la reflexión sobre la práctica y la colaboración con los demás profesores.

Partiendo, pues, de este marco inclusivo el autor nos presenta tres elementos que nos ayudarán a hacer de nuestras aulas espacios de aprendizaje para todo el mundo.

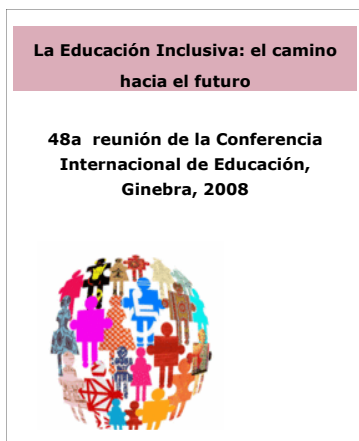
- El “Diseño de programaciones múltiples” (DPM), basadas en el enfoque de “Enseñanza Multinivel”, refleja la descripción de una multiplicidad de opciones, de propuestas, de propósitos compatibles y coherentes que se formulan como guía o ayuda que prepara el docente para atender las múltiples posibilidades, necesidades y características de todo el alumnado del aula ordinaria. Y además, contiene elementos explícitamente dispuestos para planificar, anticipar y proponer de forma personalizada medidas de acceso, progreso y participación del alumnado en el currículum real y tangible del aula.
- El “Plan Educativo Individualizado de aula”, dirigido a aquellos alumnos que tienen o pueden tener más dificultades en el aula ordinaria. Es un plan de acción en el cual se describen las principales medidas centradas a posibilitar el acceso, el progreso y la participación adecuada de este alumnado, hasta el máximo de sus posibilidades, en el currículum que se desarrolla en el aula ordinaria en el día a día.
- Y, por último, el “Plan Educativo individualizado Amplio” es donde se tienen en cuenta los apoyos y la atención que se propone para el alumno en un periodo más largo (curso o trimestre) y que implica a un conjunto amplio de personas que pueden contribuir a dar calidad a la planificación, tanto en el conjunto de las áreas curriculares como en los otros aspectos que puedan incidir en la calidad de la atención al alumno.

El autor nos propone estos tres elementos no para que escojamos uno sino para que se complementen en una mejor calidad de la enseñanza/aprendizaje.

Como podemos comprobar leyendo estos apuntes sobre el libro son unas herramientas de trabajo totalmente adaptables y recomendables para la formación de adultos puesto que también optamos por una escuela inclusiva donde todo el mundo tenga cabida sin diferenciaciones por razones culturales, sociales, de inmigración, de discapacidad, etc. y donde todo el mundo, dentro de sus posibilidades e intereses, tenga éxito en sus aprendizajes.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*. 48 CONFERENCIA INTERNACIONAL De EDUCACIÓN:

On line: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-cie-2008.html>



La mayor parte de las publicaciones recientes sobre educación inclusiva hacen referencia a esta cuadragésima octava conferencia. Constituyó un debate en el que participaron especialistas y teóricos de la educación importantes y que se centró en los desafíos que presenta para la comunidad internacional la consecución de una educación inclusiva. En su declaración final afirma que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para poder lograr el desarrollo humano, social y económico.

La inclusión ya no se asocia al alumnado que presenta disminuciones o que tiene "necesidades educativas especiales", sino que hace referencia a la educación de todos. La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Una educación de calidad debe ser inclusiva para que se proponga la participación de todos, con independencia de su sexo, su condición económica y social, origen étnico, edad, religión y necesidades especiales de aprendizaje.

El material publicado de esta conferencia que incluye las ponencias de los diversos especialistas, las discusiones de los grupos de trabajo y las conclusiones, representa un buen elemento de reflexión sobre el tema. Una de las conclusiones habla de la necesidad de formar a los docentes y dotarlos de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar en la diversidad y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Se trata pues, de una temática muy cercana a la tarea de la educación de personas adultas en todas sus vertientes, que siempre se ha caracterizado por disfrutar de una gran diversidad. En estos documentos de la Unesco podemos encontrar elementos que nos ayuden a crear un clima de confianza, participación y empatía entre los participantes.

En 2001 la Unesco había publicado las "Nueve reglas de oro para la inclusión escolar" desarrollando estos principios:

- Incluir a todo el alumnado.
- Comunicarse de forma eficaz en el aula.

- Eliminar las barreras de aprendizaje y la participación en el aula.
- Planificar las clases de manera que resulten más efectivas para todos.
- Planificar individualmente el acceso al currículo del aula.
- Utilizar soportes específicos.
- Utilizar apoyos generales en el aula.
- Controlar el comportamiento de todo el alumnado.
- Trabajar en colaboración en el aula.

Breve reseña profesional de los miembros del grupo de trabajo y de las colaboradoras

Xavier Aranda Nicolas

Desde 1991 está vinculado a la formación de adultos en centros penitenciarios. Actualmente es director docente y profesor en el CFA Jacint Verdaguer de la prisión Modelo de Barcelona y profesor asociado en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB).

Mònica Díaz García

Diseñadora gráfica y maestra de educación primaria. Desde 2003 vinculada a asociaciones de formación de adultos, como trabajadora y como colaboradora, en la Asociación Cultura Viva y con el Colectivo Suma de Sant Boi de Llobregat (Barcelona).

Alfons Formariz Poza

Maestro de educación de personas adultas. Profesor de la asignatura “Alfabetización y Educación Básica de Adultos”, en la Diplomatura de Educación Social de la Universidad Ramon Llull (1993-1996) y de las asignaturas “Educación de Adultos” y “Formación Permanente” en la UB (1996-2006). Secretario del Consejo Asesor de Formación de Personas Adultas de la Generalitat de Cataluña (1993-2007). Colaborador de EICA (Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic) de Barcelona y de 9 Barris Acull.

Maika García Castro

Licenciada en Pedagogía. Experiencia como pedagoga en educación formal y no formal en las etapas de infantil, primaria, secundaria y con adultos. Cree que el camino de la excelencia y la innovación se guían por la educación inclusiva. Formada en inteligencias múltiples, competencias básicas y metodologías cooperativas.

Marta Martínez Ripoll

Licenciada en Filología Catalana por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Diploma de capacitación de profesora de español para extranjeros en International House Barcelona. Curso de postgrado Educación e Inmigración por la Universitat Oberta de Catalunya. Trabaja en el Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona. También ha trabajado en escuelas de secundaria y en la corrección y traducción de textos orales y escritos.

Bep Masdeu Asperó

Maestro de educación de personas adultas, ha impartido los créditos de "Sociología de la educación" y "Alfabetización y educación de personas adultas" en la Universitat de Barcelona. Ha sido director del IES Llobregat de Hospitalet de Llobregat (Barcelona) y ha participado como ponente en cursos de formación de los equipos directivos de los centros de secundaria. Colaborador de EICA.

Natalia Núñez Gimeno

Licenciada en Ciencias Ambientales. Máster en Formación de Personas Adultas (UAB-UB). Ha sido colaboradora de EICA, en el CFA La Concordia de Sabadell (Barcelona) y en el programa de formación a presos de Can Brians. Ha trabajado de profesora de adultos en la escuela Maria Saus de Canet de Mar (Barcelona).

Isis Sainz Planas

Diplomada en educación social, especializada en educación de adultos. Ha trabajado y colabora en la Escuela de Adultos de la Verneda, así como en otras entidades y proyectos de acción social y de desarrollo comunitario. Actualmente coordina los cursos de lengua de "Apropem-nos" en el Barrio de Pueblo Nuevo de Barcelona.

Albert Solà y Puigjaner

Maestro y psicopedagogo. Ha trabajado en la primaria y en la secundaria y como asesor LIC de aulas de acogida de Barcelona-ciudad. Colabora actualmente en la Red de Intercambio de Conocimientos de "9 Barris Acull" dando clases de alfabetización a personas inmigradas.

M^a Isabel Soler y Garcés

Su experiencia profesional siempre ha estado vinculada a la formación de adultos, desde el curso 1983-84 hasta la actualidad. Diplomada en Educación Infantil UAB. Postgrado de Formación de personas adultas UAB. Coordinadora de Aulas de Formación de Adultos. Hace 16 años que es directora del Centro de Formación de Adultos La Llagosta (Barcelona) donde trabaja actualmente.