

## *Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula*

*2. L'essència o allò que queda després de treure el superflu (II),  
amb una mostra d'activitats cooperatives i bibliografia  
comentada*

Grup de treball:

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

Amb la col·laboració de:

Maika García Castro, Albert Solà i M. Isabel Soler



---

Universitat de Barcelona

## Edició



Primera edició: abril 2015

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona  
Secció Educació i Comunitat

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; [ice@ub.edu](mailto:ice@ub.edu)

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó i Mercè Gracenea

Col·lecció: Educació i Comunitat, 12

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades.

Podeu consultar la llicència completa a:

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



Formariz, A. (coord.) *Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula. 2. L'essència o allò que queda després de treure el superflu (II), amb una mostra d'activitats cooperatives i bibliografia comentada*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2015. Document electrònic [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/65691>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/65691>

Dipòsit Legal: B-15395-2015

## Índex

Continuació de l'essència o allò que queda després de treure el superflu .....	4
Mostra d'activitats per a la formació instrumental .....	6
Activitat 1. La pissarra màgica .....	7
Activitat 2. Dictat per parelles .....	8
Activitat 3. Treballem les vocals o les consonants .....	9
Activitat 4. L'abecedari .....	10
Activitat 5. Troba la parella.....	12
Activitat 6. Sí·labes express.....	13
Activitat 7. Sí·labes coincidents .....	14
Activitat 8. Còpia gimnàstica .....	15
Activitat 9. La cadena.....	16
Activitat 10. Càlcul mental.....	17
Activitat 11. Suma... ..	18
Activitat 12. El transport.....	19
Activitat 13. Al carrer: rètols.....	20
Activitat 14. Accentuació .....	21
Activitat 15. Dictat col·laboratiu .....	22
Activitat 16. La història compartida.....	23
Repensar la formació bàsica de persones adultes, des de la bibliografia sobre la diversitat i la inclusivitat a l'escola i la pràctica quotidiana .....	24
1. L'oferta i la demanda en la formació de persones adultes .....	25
2. Mail d'una professora d'adults .....	27
3. Un nou model de formació en competències bàsiques de persones adultes.....	28
Llibres sobre la diversitat comentats, des de l'òptica de la formació de persones joves i adultes .....	30
Breu ressenya professional dels membres del grup de treball i de les col·laboradores.....	85

## Continuació de l'essència o allò que queda després de treure el superflu

En l'apartat primer d'aquestes "essències", vam justificar la seva necessitat per la poca literatura existent sobre la diversitat a l'aula al nivell de les competències bàsiques de persones adultes. Vam plantejar una sèrie d'elements teòrico-pràctics a tenir en compte i vam presentar una mostra d'activitats de treball cooperatiu a l'aula. Com explicàvem, pel volum de pàgines d'aquest document de "les essències" s'ha dividit en dos apartats<sup>1</sup>. Continuem en aquest segon amb una altra mostra d'activitats cooperatives a l'aula. Si les anteriors estaven més orientades a l'aprenentatge inicial de llengües i a aprenentatges més genèrics, aquesta mostra està pensada per a la formació instrumental i, més en concret, per a les classes d'alfabetització i postalfabetització. Tanmateix, algunes es poden dur a terme en diferents nivells canviant la complexitat de l'activitat.

Com ens va passar quan vam discutir al grup de treball la conveniència de proposar una mostra d'activitats, teníem la sensació que algunes són excessivament senzilles o conegudes. No obstant això, és possible que continuï sent útil recordar que en qualsevol nivell es poden fer activitats col·laboratives que serviran per enriquir el conjunt classe i que, fins i tot, les més senzilles poden ser desconegudes o haver estat oblidada la seva utilitat per algun dels lectors possibles. En qualsevol cas, totes elles han estat practicades pels membres de l'equip de redacció en diferents moments.

Hem afegit també en aquest capítol una bibliografia de referència àmpliament comentada. Atès que la major part dels llibres sobre diversitat i inclusivitat estan pensats per primària i secundària, els hem llegit amb ulls de professorat d'adults. De manera que el comentari de cadascun d'ells no solament és un resum sinó un suggeriment en clau de formació de persones adultes. Introduïm aquesta bibliografia amb un intent de repensar la formació en competències bàsiques de persones adultes, perquè surti d'un cert ostracisme institucional o d'una rutina amb un horitzó curt. La societat del coneixement i de les desigualtats segurament està demanant una altra formació de persones adultes que promogui activament l'acostament de tots aquells sectors que, malgrat ells, estan instal·lats en la pobresa sociocultural o estan lliscant vers ella.

Com s'ha anat recordat al llarg d'aquestes publicacions fragmentades, el document final constarà de quatre apartats que anirà editant l'ICE de la UB progressivament: (1) relats de classe, que per la seva extensió vam dividir en dues entregues per separat (I i

---

[1] El primer apartat ha estat editat on line per l'ICE.

II), ja editades<sup>2</sup>; (2), criteris que han orientat aquest treball, amb la bibliografia consultada i una mostra d'activitats cooperatives a l'aula. Ho acabem de dir, també per la seva extensió l'hem dividit en dues entregues que s'han de veure en el seu conjunt: la (I) ja publicada<sup>3</sup> consta dels criteris o "essències" de la nostra reflexió i una mostra d'activitats cooperatives tenint en compte la diversitat, la segona (II), la que teniu ara en pantalla o impresa, continua la mostra d'activitats cooperatives i refereix la bibliografia consultada, amb una breu prospectiva de la formació de persones adultes que es pot extreure d'aquesta bibliografia. Finalment apareixeran la tercera entrega (3), retrats vius d'alguns i algunes de les nostres alumnes i (4) fotografies del professorat existent, que completarà aquest treball sobre la diversitat als espais de formació de persones adultes.

---

[2] *Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula 1. Relats de classe, retalls de vida (I)*: [<http://hdl.handle.net/2445/32304>]; *Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula 1. Relats de classe, retalls de vida (II)*: [<http://hdl.handle.net/2445/33525>].

[3] *L'essència o allò que queda després de treure el superflu (I), amb una mostra d'activitats cooperatives* [<http://hdl.handle.net/2445/65690>].

## Mostra d'activitats per a la formació instrumental

LA PISSARRA MÀGICA

DICTAT PER PARELLES

TREBALLEM LES VOCALS O LES CONSONANTS

L'ABECEDARI

TROBA LA PARELLA

SÍL·LABES EXPRESS

SÍL·LABES

COINCIDENTS

CÒPIA GIMNÀSTICA

LA CADENA

CÀLCUL MENTAL

SUMA

EL TRANSPORT

AL CARRER: RÈTOLS

ACCENTUACIÓ

DICTAT COL·LABORATIU

LA HISTÒRIA COMPARTIDA

## Activitat 1. La pissarra màgica

<b>LA PISSARRA MÀGICA</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Memoritzar la grafia de les paraules estudiades. Exercici de concentració i d'atenció.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A la pissarra es dibuixa una taula de 4 a 9 caselles quadrades (2x2, 2x3 o 3x3) segons la capacitat retentiva de l'alumnat.</li><li>2. Hi escrivim paraules conegudes.</li><li>3. Les fem llegir en veu alta d'un en un.</li><li>4. Quan creiem que les tenen ben memoritzades, n'esborrem una però els fem llegir l'espai buit. Anem esborrant paraula per paraula tot 'llegint' la que hi havia a cada casella.</li><li>5. Quan la taula és buida, anirem cridant un alumne rere l'altre perquè escriguin en cada casella la paraula original.</li><li>6. Segons el nombre d'alumnes i el nivell, un cop escrites les paraules es poden tornar a esborrar, perquè tot l'alumnat pugui participar en l'escriptura a la pissarra o a la seva llibreta.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>En alfabetització és recomanable qualsevol exercici que ajudi a exercitar la memòria, però aquesta activitat la podem realitzar en nivells de postalfabetització.</p> <p>Es pot fer amb tota la classe, encara que tinguin nivells diferents, fent llegir i memoritzant a cadascú aquelles paraules que ja han treballat.</p> <p>Una variant de l'activitat és formar parelles, escriure les paraules a la pissarra, llegir-les més d'una vegada i que per parelles hagin de reproduir en un paper totes les paraules.</p> <p>O que cada alumne escrigui les paraules que recordi, que després amb el del costat miri de completar-les.</p> <p>Exercici fàcilment relacionable amb les dificultats observades en l'expressió escrita.</p> <p>És un exercici que exigeix molta concentració de l'atenció, tant pel mestre/professora com per a l'alumnat.</p>	

## Activitat 2. Dictat per parelles

<b>DICTAT PER PARELLES</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Millorar o reforçar la lectura i l'escriptura. Correcció col·laborativa i fixació de la grafia.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Aparellem l'alumnat de nivells semblants.</li><li>2. Donem a cada alumne paraules o frases que corresponguin al seu nivell.</li><li>3. Els demanem que les dictin al seu company o companya sense que ella les vegi.</li><li>4. Un cop acabat el dictat li ha de corregir.</li><li>5. A continuació l'altre membre de la parella fa el dictat i corregeix: es canvien els rols.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	En els nivells més inicials de lectoescriptura, el professor o professora ha d'estar molt atent que la persona que dicti ho faci bé. Aquesta activitat, en aquests nivells, es pot fer amb un nombre reduït d'alumnes o si són dos professors/es a la classe.	



### Activitat 3. Treballem les vocals o les consonants

<b>TREBALLEM LES VOCALS O LES CONSONANTS</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Insistir en algunes grafies i en l'estructura sil·làbica de les nostres llengües. Establir relacions conceptuals.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Donem unes fitxes amb paraules que s'hagin treballat a classe sense vocals o sense alguna consonant que volem reforçar, amb el dibuix o la fotografia corresponent a cada paraula</li><li>2. Primer individualment els alumnes omplen els buits de les vocals</li><li>3. Es posa en comú amb la parella del costat o es fan grups de 3/4 alumnes</li><li>4. Fem sortir als alumnes perquè vagin escrivint a la pissarra cadascuna de les paraules</li><li>5. Segons el nivell, les llegim en veu alta i preguntem al grup classe altres paraules relacionades amb la paraula escrita i les anem escrivint</li></ol>		
<b>Observacions</b>	Com que aquests grups tenen nivells molt heterogenis, convindrà que les paraules no siguin gaire complicades perquè tothom hi pugui participar, o distribuir les paraules tenint en compte el nivell assolit per cada alumne. El mateix exercici es pot fer suprimint una síl·laba. També es pot realitzar a nivells més avançats de llengua donant fitxes i dibuixos o fotografies amb noms d'oficis, de fruites, verdures, vehicles, etc.	

## Activitat 4. L'abecedari

<b>L'ABECEDARI</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Reconèixer les lletres de l'abecedari.  Reconèixer la seva grafia en majúscules i en minúscules i treballar vocabulari amb les diferents lletres.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fem grups de tres o quatre persones.</li><li>2. A cada grup els repartim les fitxes d'un dominó que tenen una lletra en un costat i una altra de diferent a l'altra, tal com es veu en els exemples de les pàgines següents. Les fitxes estan desordenades i entre tots els membres del grup hauran de muntar el dominó correctament.</li><li>3. Un cop muntat cada membre del grup hauran de dir successivament una paraula que comenci amb la lletra corresponent.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	Aquesta dinàmica es pot treballar només oralment o també, segons el nivell del grup, incorporar l'escriptura de les paraules.  Aquest tipus de dominó es poden trobar a les llibreries especialitzades o bé es pot construir amb relativa facilitat, tal com us hem posat a l'exemple. Seria convenient  No cal dir que en cas de construir-lo personalment, convé ampliar-lo quan feu les fotocòpies i plastificar-ho.	

z z	z z	a a	a a	b b	b b	c c	c c	d d	d d
dd	dd	e e	e e	f f	f f	g g	g g	h h	h h
hh	hh	i i	i i	j j	j j	k k	k k	l l	l l
ll	ll	ll ll	ll ll	m m	m m	n n	n n	ñ ñ	ñ ñ
ñ ñ	ñ ñ	o o	o o	p p	p p	q q	q q	r r	r r
r r	r r	s s	s s	t t	t t	u u	u u	v v	v v
v v	v v	w w	w w	x x	x x	y y	y y	z z	z z

## Activitat 5. Troba la parella

<b>TROBA LA PARELLA</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Repasar el vocabulari treballat fins el moment.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Es fan grups de 3 alumnes</li><li>2. Es reparteixen el mateix nombre de targetes a cada grup. En algunes hi haurà dibuixos i en altres les paraules que corresponen.</li><li>3. Es tracta de que cada grup formi les parelles dibuix-paraula.</li><li>4. Un cop han acabat tots els grups, el primer grup que ha acabat dicta les seves paraules a la resta. Un cop fet, un membre del grup escriu les paraules a la pissarra per l'autocorrecció.</li><li>5. Després segueix el segon grup que ha acabat, fins que tots han dictat i escrit a la pissarra les seves paraules.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	Les paraules que s'utilitzaran seran les treballades fins al moment a classe. És important que tots els membres del grup participin en la formació de parelles i en el dictat de les paraules.	

## Activitat 6. Sí·labes express

<b>SÍ·LABES EXPRESS</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Insistir en l'estructura sil·làbica de les nostres llengües i anar interioritzant les estructures gramaticals.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Es reparteixen un nombre igual de targetes amb sí·labes que s'han treballat fins el moment.</li><li>2. Cada alumne intenta fer paraules amb les sí·labes que té.</li><li>3. A continuació, amb el del costat es comparen les paraules que ha obtingut cadascú i es completen les possibilitats.</li><li>4. Després s'ajunten dues parelles i es fa el mateix procés.</li><li>5. Finalment s'escriuen totes les paraules a la pissarra.</li><li>6. Es pot acabar fent una frase oralment amb cadascuna o amb alguna de les paraules, insistint en l'estructura gramatical correcta.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	En funció del nivell les sí·labes seran directes, inverses o travades. Si hi ha més d'un nivell, es pot fer per nivells. Si hi ha molts alumnes a l'aula es poden preparar grups de fitxes diferents. És convenient que tots els alumnes vagin sortint a la pissarra.	

## Activitat 7. Sí·l·labes coincidents

<b>SÍ·LABES COINCIDENTS</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Assumir l'estructura sil·làbica de les paraules.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. La persona que condueix l'activitat recorda el concepte de síl·laba o "cop de veu".</li><li>2. Es fan grups de 3/4 alumnes i se'ls reparteixen targetes que indiquen "comença per...", "acaba per..." o "conté" una determinada síl·laba. A tots els grups les mateixes targetes.</li><li>3. Cada grup ha de trobar en un temps determinat el major nombre de paraules possibles que compleixen la instrucció "comença per...", "acaba per..." o "conté".</li><li>4. Un cop acabat el temps cada grup va dient les paraules que ha trobat i es van escrivint a la pissarra, corregint i comentant entre tots els possibles errors.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>Prèviament el professor/a haurà comprovat que les síl·labes proposades formen part de paraules conegudes i que hi ha més d'una paraula que respon a la instrucció "comença per...", "acaba per..." o "conté".</p> <p>En funció del nivell del grup es treballarà amb síl·labes directes, travades o inverses.</p> <p>Pot ser interessant aquesta activitat tenint en compte que hi ha cultures que no tenen una estructura lingüística sil·làbica.</p>	

## Activitat 8. Còpia gimnàstica

<b>CÒPIA GIMNÀSTICA</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Exercir la memòria i reforçar la memorització de les grafies a l'escriure
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. En una taula es distribueixen fulls diferents amb paraules o frases d'acord amb el nivell de la classe.</li><li>2. Cada alumne o parella d'alumnes té unes paraules o un text per copiar en un full diferent, però l'original està situat unes taules més enllà d'on ha d'escriure-les.</li><li>3. El treball consisteix a aixecar-se de la cadira, anar a l'original, llegir la paraula o paraules (dependrà de les característiques de cada alumne), memoritzar-les, anar al seu lloc i escriure-les.</li><li>4. Quan han acabat agafen el full i comproven si ho han escrit correctament.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>Aquesta activitat pot realitzar-se si s'ha aconseguit un clima a la classe que ho permeti.</p> <p>Dependrà també de l'edat del grup classe.</p> <p>Com sempre que fem aquests tipus d'activitats, cal explicar l'objectiu.</p> <p>És una activitat que serveix per trencar el ritme, però que ha de tenir una durada curta.</p> <p>Una adaptació d'aquesta activitat: quan fem sortir alumnes a la pissarra a escriure paraules, amb els que en tenen més dificultats els podem deixar la paraula o les paraules que han d'escriure en una taula a prop perquè puguin mirar-les. D'aquesta manera tothom hi pot participar.</p>	

## Activitat 9. La cadena

<b>LA CADENA</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Ampliació de vocabulari i correcció de l'ortografia natural o/i arbitrària
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Es fan parelles o grups reduïts de diferent nivell d'aprenentatge en funció del nombre d'alumnes de la classe</li><li>2. Cada grup en un full ha d'escriure una paraula.</li><li>3. Quan el professor/a veu que tots els grups ho han fet es passa el full al grup del costat, que ha de partir de l'última lletra de la paraula i escriure a sota una altra que comenci amb aquesta lletra.</li><li>4. De nou el professor/a quan comprova que tots els grups ho han fet demana que es passi el full al grup del costat, que partint de la última lletra de la última paraula n'ha d'escriure una altra</li><li>5. Quan la primera paraula retorni als grups que la van escriure, un membre de cada grup escriurà a la pissarra el llistat de paraules que s'han encadenat per comentar possibles errors i explicar paraules que no tothom coneix.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>El professor/a haurà d'ajudar als grups quan veu que un grup no troba una paraula per continuar la cadena</p> <p>En lloc de continuar amb la última lletra és pot continuar amb l'última síl·laba.</p> <p>També poden treballar-se conceptes encadenats o relacionats amb cada paraula. Quan es fa l'exercici de posada en comú cada grup haurà d'explicar quina relació han establert.</p>	



## Activitat 10. Càlcul mental

<b>CÀLCUL MENTAL</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Treballar el càlcul mental i l'atenció i practicar estratègies resolutives.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Necessitarem baralles espanyoles que tinguin el 8 i el 9 o baralles de poker i donarem un pal diferent a cada grup (ors, espases, copes, bastons)</li><li>2. Fem grups en funció de les baralles i pals de baralla que tenim. Convé que siguin grups de 2 o 3 alumnes.</li><li>3. L'objectiu és aconseguir agrupar les cartes de manera que totes les agrupacions sumin una quantitat determinada. Cal indicar el valor de les figures. L'as val 1, la sota 10, el cavall, 11 i el rei 12. La resta de les cartes tenen el valor que el seu número indica. No es pot fer servir la calculadora.</li><li>4. Primer demanarem que les agrupacions sumin 13. Quan el primer grup ha acabat de fer-ne les 6 combinacions possibles, ha d'explicar quines agrupacions ha fet.</li><li>5. Després podem continuar amb agrupacions de cartes que sumin 26 o 39. En tots els casos no poden quedar cartes sense agrupar.</li></ol>		
<b>Observacions</b> <p>Es pot complicar donant baralles senceres a cada grup i demanant que es facin 4 agrupacions de cartes que sumin 78. Tot i que si un grup ha descobert l'estratègia de resolució li serà molt fàcil l'exercici</p> <p>Els jocs de cartes són una bon recurs per treballar les matemàtiques inicials d'una manera amena. A més a més, amb les cartes es poden inventar altres jocs o dinàmiques per treballar continguts.</p> <p>Especialment quan fem servir baralles o altres estris semblants cal recordar el que hem dit a la introducció de les activitats: remarcar l'objectiu didàctic de l'activitat.</p> <p>En aquesta i en l'activitat següent per comptes de baralla es poden fer servir qualsevol altre tipus de números.</p> <p>Les competències en el càlcul són molt diferents d'una persona a una altra. Caldrà demanar les comprovacions més senzilles a aquell alumnat que sabem que en té més dificultats.</p>		

## Activitat 11. Suma...

SUMA...	Formació instrumental	Objectius
<p><b>DESCRIPCIÓ</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Necessitarem baralles espanyoles que tinguin el 8 i el 9 o baralles de poker i donarem un pal diferent a cada grup (ors, espases, copes, bastons)</li><li>2. Treballem amb parelles. No es pot fer servir la calculadora.</li><li>3. S'explica el valor de les figures: L'as val 1, la sota 10, el cavall, 11 i el rei 12. La resta de les cartes tenen el valor que el seu número indica.</li><li>4. Es comença repartint quatre cartes a cada parella. La resta de cartes es deixen boca avall al mig de la taula o en dos grups de cartes si la taula és molt llarga.</li><li>5. L'objectiu del joc és aconseguir combinar les cartes de la parella de manera que <b>sumin un número determinat que el professor/a dirà.</b></li><li>6. Si entre les quatre cartes no s'aconsegueix l'agrupació exacte proposada es deixa una carta al mig boca avall sobre la taula i se n'agafa una altra.</li><li>7. Quan s'aconsegueix la suma exacta, es deixen les cartes sobre la taula boca avall al costat de la parella i se n'agafen del mig les cartes necessàries per tornar a tenir-ne quatre.</li><li>8. El joc s'acaba quan s'han acabat les cartes del mig de la taula o les possibilitats de agrupacions proposades. Llavors es destaparan les agrupacions i entre tots o individualment es comprovarà que la suma és correcta.</li></ol>		
<p><b>Observacions</b></p>	<p>El professor/a observarà si en les parelles hi ha algun membre passiu i, si n'hi ha, per comptes de fer totes les comprovacions de forma grupal, li demanarà que alguna d'elles les comprovi ell.</p> <p>Com en l'activitat anterior cal tenir en compte que les competències en el càlcul són molt diferents d'una persona a una altra. Caldrà demanar les comprovacions més senzilles a aquell alumnat que sabem que en té més dificultats.</p> <p>Si veiem que amb les figures es fan un embolic les podem treure i més endavant incorporar-les.</p> <p>L'activitat es pot continuar fent una altra agrupació numèrica, prèviament pensada perquè sigui possible.</p>	

## Activitat 12. El transport

<b>EL TRANSPORT</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Treballar la representació icònica i esquemàtica.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Treballarem en parelles.</li><li>2. Necessitem el mateix nombre de plànols de les Guies de Metro de Barcelona com parelles hi hagi.</li><li>3. Haurem de començar explicant el significat de les icones i dels colors dels plànols.</li><li>4. Proposarem de forma correlativa tres punts d'origen i de destinació i, amb el planell al davant, hauran de veure quina línia agafarien, quines correspondències entre línies i quin tipus de transport (metro, funicular,..., si s'escau) haurien de fer i quin sembla el recorregut més ràpid.</li><li>5. Després per parelles aniran exposant la decisió que han pres i contrastarem amb les alternatives possibles que han trobat altres parelles.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>Els plànols del les Guies de Metro es poden obtenir als punts d'informació del Metro.</p> <p>Hem fet l'activitat amb l'exemple de Barcelona, però des d'altres poblacions és pot fer amb plànols dels trens o d'autobusos.</p> <p>També pot ser convenient treballar els horaris dels transports</p> <p>La lletra de tots aquests plànols acostuma a ser molt petita. Cal tenir-ho en compte per aquelles persones que puguin tenir alguna dificultat visual no ben corregida. No és estranya aquesta dificultat entre les persones adultes.</p>	

### Activitat 13. Al carrer: rètols

<b>AL CARRER: RÈTOLS</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Exercici pràctic de lectura i escriptura i aproximació a la lectura de plànols.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Es formen equips de 3 alumnes amb un nivell semblant.</li><li>2. S'assigna a cada grup una illa distinta de cases de les properes al centre</li><li>3. Han de sortir al carrer donar la volta a la illa, apuntar cada membre del grup el nom de cada carrer i en quin número del carrer es troben els rètols d'unes botigues determinades que se'ls han donat prèviament.</li><li>4. Tornant a classe cada grup ha de dibuixar el croquis de l'illa i escriure els noms dels carrers i la situació de les botigues que se'ls havia assignat.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	Prèviament el professor/a haurà fet el recorregut i anotat els rètols que vol que trobin. Pot ser convenient que hi hagi rètols en lletra majúscula i en lletra lligada. Segons el nivell del grup els indicarà un nombre diferent de rètols. Fer grups del mateix nivell en aquest cas pretén que tots els alumnes participin en el treball.	

## Activitat 14. Accentuació

<b>ACCENTUACIÓ</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Treballar les normes d'accentuació d'una manera significativa.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Repartirem d'1 a 3 paraules a cada membre del grup, segons el nombre de persones que hi hagi. Les paraules aniran degudament accentuades, quan calgui.</li><li>2. Cada persona haurà de dir si la seva paraula és aguda, plana o esdrúixola.</li><li>3. Un cop haguem fet totes les paraules ens dividirem en 3 grups. Uns tindran les paraules agudes, altres les planes i finalment un grup les esdrúixoles.</li><li>4. Cada grup, observant les paraules que tingui, haurà de dir quan porten accent i quan no. És a dir, a partir de la observació hauran de definir les normes d'accentuació del grup de paraules que tinguin.</li><li>5. Després d'un temps, cada grup posarà en comú el seu treball i acabarem de definir les normes d'accentuació.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>Per tractar aquest tema hauran d'haver treballat amb anterioritat el que són paraules agudes, planes i esdrúixoles.</p> <p>És una manera molt més significativa de tractar aquest tema, ja que són ells mateixos els qui extreuen la norma.</p> <p>També és important el fet que han d'explicar als altres companys el que han observat, per tant, també es treballa la comunicació.</p> <p>En els nivells més bàsics el primer dia no posarem paraules amb diftongs o altres dificultats afegides.</p> <p>Recordem que l'accentuació la treballarem en els nivells de postalfabetització.</p>	

## Activitat 15. Dictat col·laboratiu

<b>DICTAT COL·LABORATIU</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Reforçar les avantatges del treball col·laboratiu.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. S'escriu a la pissarra o s'entrega a cada alumne el dictat que es farà a continuació</li><li>2. El grup estudia l'ortografia arbitrària del fragment, fent esment de les paraules que presenten la dificultat ortogràfica que volem treballar (p.e. accent gràfic, "h", b/v).</li><li>3. Els alumnes es reparteixen les paraules objecte d'estudi i cadascú es responsabilitza de saber-ne l'ortografia de les seves. O bé el professor/a demana a un alumne o una parella d'alumnes que s'hi fixin en com s'escriuen paraules concretes.</li><li>4. Quan el professor/a dicta una de les paraules estudiades, l'alumne o la parella que n'és responsable avisarà la resta de la dificultat ortogràfica.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	Es pot fer amb paraules de la mateixa dificultat ortogràfica o bé de dificultats diferents: uns tindran responsabilitat dels accents i els altres de l'ús de B/V, per exemple.	

## Activitat 16. La història compartida

<b>LA HISTÒRIA COMPARTIDA</b>	<b>Formació instrumental</b>	<b>Objectius</b> Construir correctament les frases. Motivar la lectura i l'escriptura.
<b>DESCRIPCIÓ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A la pissarra es comença una frase. Per exemple, si la classe és fonamentalment musulmana, la frase pot ser: "Fàtima va néixer o neix..." Es tracta que sigui un nom el més significatiu possible per a la majoria.</li><li>2. Es pregunta a la classe "on va néixer" o "on neix" en funció de si s'ha treballat el passat o encara no.</li><li>3. Si la resposta és, per exemple, "Marroc", escriurem correctament "al Marroc".</li><li>4. I així successivament amb l'ajut de tots els alumnes anirem construint la seva història: "quants germans o germanes tenia", "si vivia en un poble o en una ciutat", "si havia anat a l'escola".</li><li>5. Segons el nivell de la classe escriurem a la pissarra un text més o menys llarg.</li><li>6. El llegirem en veu alta conjuntament o un a un.</li><li>7. I els alumnes el copiaran a la seva llibreta.</li><li>8. Al dia següent el tornarem a llegir des de les llibretes i continuarem la història</li><li>9. I progressivament anirem avançant en el relat.</li><li>10. Quan sigui suficientment llarg el professor/a l'escriurà a l'ordinador, el fotocopiarà i el donarà als alumnes.</li><li>11. Si cal es pot començar una altra història.</li></ol>		
<b>Observacions</b>	<p>És important que a la llibreta es reservi espai, perquè pugui continuar la història.</p> <p>És una activitat que es pot fer en nivells d'aprenentatge molt diferents. L'únic que caldrà tenir en compte és el nivell de complexitat del vocabulari i de les construccions gramaticals. El professor/a buscarà sinònims més senzills, quan les paraules que apareguin o la construcció gramatical no siguin conegudes.</p> <p>És una activitat que es pot dur a terme també en alfabetització, quan s'estan experimentant mètodes globals.</p>	

## Repensar la formació bàsica de persones adultes, des de la bibliografia sobre la diversitat i la inclusivitat a l'escola i la pràctica quotidiana

*No solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball; cal fer el mateix, i encara amb més urgència, quant a l'educació per crear ciutadans (Zygmunt Bauman)<sup>4</sup>*

Quan es pensa en la diversitat a l'aula els conceptes recurrents són acollida, aula i escola inclusiva, escola comprensiva, grups cooperatius, treball per projectes o objectius, entre d'altres. L'acollida –acollida a l'aula o centre acollidor- apareix com un requisit de qualsevol centre que pretengui ser inclusiu.

La inclusivitat es fonamenta en sòlids arguments pedagògics i antropològics, però, alhora, s'emmarca en l'organització social de l'educació que emana de la nostra legislació: l'obligatorietat fins al final de l'ESO. L'assistència als centres d'educació de primària i secundària és universal, cosa que representa un vector clau per a les escoles i instituts, especialment pels públics, que no poden crear cap tipus de subterfugi, ni interpretar les normes de forma excoient, com es fa sovint en centres concertats i privats. Qualsevol alumne fins als 16 anys ha d'estar escolaritzat per llei.

No cal dir que aquesta universalitat, aquesta obligatorietat, implica un nivell de diversitat més ampli i complex a les aules, raó per la qual són constants les temptatives de crear nivells diferenciats dintre dels centres, o d'externalitzar l'educació dels sectors de població, especialment d'alguns adolescents, poc dòcils intel·lectualment o convivencialment. Altres centres, com s'ha assenyalat, posen dificultats a la seva matriculació, pràctica indirecta d'exclusió. La separació per nivells en la formació ciutadana bàsica que hauria de significar l'ESO, té arguments de escassa entitat psicopedagògica i social, encara que pugui tenir els seus defensors de bona voluntat davant les dificultats de trobar disjuntives, del poc coneixement pràctic de models alternatius o, en altres ocasions, per motius de tranquil·litat i rutina, o de manteniment conscient o inconscient de les situacions socials discriminatòries.

Però la formació de persones adultes no és obligatòria. No és obligatori aprendre català, ni anar a un centre de formació de persones adultes, ni fer formació ocupacional, ni fer un taller en un centre cívic. És cert que existeixen sovint pressions

---

[4] Zygmunt Bauman. Els reptes de l'educació en la modernitat líquida. BCN: Arcadia, 2007, 40



socials directes o indirectes, econòmiques o laborals per formar-se, però no obligatorietat en sentit estricte des del punt de vista legal. Per tant, hi ha una exigència del discurs de la inclusivitat que canvia profundament en la formació de persones adultes.

L'acollida al centre i a l'aula, per exemple, continua sent un requisit per a un bon funcionament pedagògic en un espai formatiu adult, però no acostumen a existir protocols d'acollida, tot i que cal remarcar que n'hi ha sovint de bones pràctiques. Una de les singularitats de la formació d'adults és que un important percentatge de participants cada any són diferents. És a dir, l'estada al centre no és molt llarga i per tant s'ha de treballar l'acollida, quan preocupa i es dur a terme, (juntament amb tots els altres aspectes pedagògics, psicològics, emotius, ...) amb poc espai de temps, des dels primers dies que arriben al centre, per poder ajudar, orientar, i en definitiva perquè trobin el lloc adequat per a la seva formació i la seva estada al centre no representi un fracàs o decebi les seves expectatives adultes.

Per la seva banda, la inclusivitat i comprensivitat també, per regla general, queden relegades a l'aula, donada la dispersió de l'oferta formativa adulta fins i tot en un mateix espai. Els centres de formació de persones adultes de la Generalitat, per exemple, tenen oferta d'anglès, informàtica, català, castellà, preparació cicles formatius, GES,... Quan a l'aula no es crea un clima d'aprofitament empàtic i productiu, tenint en compte tots els participants i les seves diverses motivacions i expectatives, els abandonaments individuals seran la vàlvula d'escapatòria. Una altra diferència evident del món de la formació de persones adultes en comparació amb les pràctiques educatives infantils o adolescents, és que en aquestes els abandonaments comporten un seguiment més o menys eficaç, més o menys intens, en funció de l'organització escolar concreta. O l'haurien de comportar. En adults, en canvi, els abandonaments representen una exclusió indirecta, no sempre evitable, però que per regla general i per motius comprensibles no van acompanyats de cap mena de seguiment i d'anàlisi de les causes.

## **1. L'oferta i la demanda en la formació de persones adultes**

L'oferta dels centres de formació de persones adultes, en tots els àmbits que hem descrit, tendeix a les lleis de l'oferta i la demanda, a les lleis del "mercat" que reflecteixen les pressions culturals, laborals i polítiques de la societat, i que evidentment no són neutres, ni innòcues. Es tendeix subtilment a acollir els nivells superiors d'aprenentatge, dificultant normativament, de forma indirecta, els inicials – per exemple, alfabetització, formació instrumental - o relegant-los a ONGs sense suport. És cert que en alguns ensenyaments s'obre la porta als inicials – català,

formacions ocupacionals de baixa qualificació, per exemple -, però no es facilita, aplanar i s'anivella el camí cap als superiors. Tot plegat accentua l'existència de dos sectors socials desconnectats o, millor dit, divergents, un percentualment força important, que prescindeix de la formació per mil motius, i un altre que es continua formant. O com s'ha dit moltes vegades, aquells que tenen més formació acadèmica es continuen formant i, sovint, els que en tenen nivells deficitaris queden exclosos o se senten aliens a la necessitat d'incrementar la seva formació. Reflecteixen una societat escindida entre la pobresa socioeconòmica a l'alça i les capes més o menys benestants.

La inclusivitat en la formació de persones adultes en tots els seus àmbits hauria de tenir com a diana tota la societat, especialment la menys qualificada acadèmicament o laboralment. La llibertat d'opció inherent a la ciutadania adulta hauria d'estar immersa, penetrada per la difusió de programes formatius, especialment els dirigits als sectors socioacadèmicament més necessitats. Això requeriria polítiques de discriminació positiva en la formació al llarg de la vida, d'atenció preferent a aquests sectors, i estimulació del treball en xarxa de les entitats. I de normatives conseqüents amb aquests objectius.

Quan el tsunami de l'oceà Índic de 2004 va negar amb onades de 25 metres vèries illes provocant milers de morts, algunes tribus aborígens van salvar-se pràcticament en la seva totalitat de la destrucció, pujant minuts abans de l'arribada de les aigües a les cotes més altes de les illes. Tots els membres havien après a llegir els senyals de la natura. Podríem parlar d'una inclusivitat educativa en aquells col·lectius. No uns quants es van salvar. Gairebé tothom.

Quan el tsunami anomenat "crisi econòmica" ha negat la nostra societat, s'estan salvant amb molta més facilitat les capes de cultura i titulacions acadèmiques consolidades, i tant els joves com els adults de menor o de cap qualificació n'estan patint les conseqüències amb l'atur de llarga durada o amb els treballs més precaris que els aboca al vertigen de la pobresa i l'exclusió social. La carència de competències bàsiques, el dèficit de nivell d'instrucció acadèmic acompanya o comporta no solament una major possibilitat d'atur, no solament disminueix el factor "protector" de l'ocupació en èpoques de crisi, sinó un menor nivell salarial, com hem dit, major fractura digital, menor nombre de llibres a la llar, menor freqüència de lectura, menor amplitud de lèxic - ens referim al lèxic acadèmic com és lògic, però que té enormes repercussions en el desenvolupament escolar dels infants -, augment del "fracàs escolar" dels fills, concretament en relació amb el nivell d'instrucció de la mare, menor assistència a les escoles bressol i a l'etapa infantil no obligatòria - disminuint també les possibilitats d'èxit en els cicles educatius posteriors -, menor probabilitat de concloure l'educació terciària, un oci culturalment menys valorat, menor participació electoral quan es comparen les mateixes franges d'edat, menor quantitat d'hores / any

dedicades a la formació laboral no formal. Altres estudis relacionen també els dèficits acadèmics amb l'abús d'analgèsics, el sedentarisme i l'obesitat adulta o infantil, la pràctica d'esports, el nivell de por i incertesa davant la societat i, per tant, una major desconfiança social. La inclusivitat en la formació de persones adultes hauria de tenir aquests sectors, aquests “no públics” com a punt de mira amb polítiques i pràctiques d'atracció formativa.

Aquesta inclusivitat hauria de desembocar en una ciutadania adulta activa i crítica. I com que els temps van canviant degut a les derives econòmiques, els canvis dels potencials mundials, les transformacions tecnològiques i biomèdiques, els fluxos migratoris, el declivi medioambiental..., encara que l'ensenyament obligatori permetés adquirir una bona consciència ciutadana als 16 o 18 anys per interpretar els nous signes, caldria continuar fomentant una formació adulta inclusiva i permanent.

## **2. Mail d'una professora d'adults**

Hola,

He llegit el text anterior detingudament, fins i tot l'he comentat amb una companya i amiga que també és molt veterana en la formació d'adults. En termes generals m'ha agradat molt i estic d'acord amb la vostra reflexió. Però no obstant si us sembla m'agradaria aportar alguna reflexió.

En primer lloc el tema de la diversitat a l'aula és un tema quotidià, i molt difícil de tractar a l'hora d'enfrontar-nos en un grup classe, i fins i tot a nivell global del centre. És un tema que cada inici de curs, i després també durant el transcurs d'ell, es tracta amb l'equip docent, doncs estem treballant amb persones. Com sabeu, la singularitat de la formació d'adults, entre moltes d'altres, és que els alumnes que tenim cada any són diferents. Com que l'estada al centre no és molt llarga hem de treballar el tema de la diferència (i altres com aspectes pedagògics, psicològics, emotius,...) amb molta rapidesa des dels primers dies que arriben al centre per poder ajudar-los, orientar-los, i en definitiva trobar el lloc adequat perquè la seva estada al centre no sigui un fracàs o no es vegin acomplertes les seves expectatives. Per això l'acollida és tant important, i sí que la fem, però en les mesures de les nostres possibilitats (sabeu molt bé la manca de recursos psicopedagògics que tenim, per exemple).

Per altre banda també vull reflexionar sobre si la formació d'adults no és obligatòria. Després de tots aquest anys que estic vinculada a la formació d'adults he observat una evolució molt clara de l'essència de la formació permanent dels adults al llarg de la vida. En primer lloc com molt bé dieu depèn de molts factors: factors econòmics, polítics, socials, arribada de nous nens,... però em sembla que malgrat

diem que la formació d'adults és postobligatòria en l'actualitat hi ha un percentatge d'alumnes (depèn de cada centre i el seu context) que assisteixen al centre "obligats", ja sigui per les famílies, ja sigui per interessos econòmics (reben una subvenció de serveis socials per assistir a classe), ja sigui perquè el sistema (alumnes desmotivats d'instituts) els deriva, a vegades intentant desfer-se'n,... Tot plegat fa que la dinàmica del treball d'acollida i motivació sigui tan divers.

Estic totalment d'acord amb vosaltres quan dieu que moltes vegades no podem esbrinar i fer el seguiment de l'abandonament dels alumnes.

Per concloure dir-vos que estic també d'acord que la inclusivitat en la formació de persones adultes en tots els seus àmbits hauria de tenir com a diana tota la societat, especialment la menys qualificada acadèmicament o laboralment. Crec que la formació d'adults és una eina bàsica i fonamental per l'individu, doncs la formació ens dóna llibertat, eines per saber raonar i interpretar allò que ens envolta. Però alhora també és una eina fonamental per a les classes desfavorides. La formació d'adults és una eina important per fer una societat cada cop més democràtica i plural.

Una abraçada molt forta i fins aviat.

*M<sup>a</sup> Isabel Soler*

*directora del CFA de La Llagosta*

### **3. Un nou model de formació en competències bàsiques de persones adultes**

Totes aquestes reflexions, totes les lectures comentades, ens porten a dibuixar un model de formació en competències bàsiques de persones adultes, que té una llarga tradició entre nosaltres. El podríem anomenar "model socioeducatiu", activament integrat al territori i a les seves necessitats educatives. S'oposaria al "model retroescolar", més aviat lligat a l'oferta i la demanda, i amb el retrovisor posat en l'escola de primària i secundària. Com a tals models no existeixen cap dels dos en estat pur. Totes les realitats, tots els centres i espais formatius adults al nivell de les competències bàsiques tenen en més o menys grau aspectes dels dos models. Tots, a la vegada, es veuen marcats per les directrius i les normatives que els arriben des dels responsables de les administracions públiques, sovint cisellades per la mentalitat de la "segona oportunitat".

En resum, el model socioeducatiu tal com l'hem anat definint tindria, en conseqüència, cinc característiques:

- a) L'obertura a l'entorn. És el que podríem anomenar l'activació del treball en xarxa. Com s'ha dit moltes vegades, les iniciatives que configuren la formació bàsica de persones adultes és nombrós, tant pel seu àmbit - acadèmic, laboral o cultural en un sentit ampli -, com des de la gestió de les ofertes: Administració central, autonòmica, municipal o pública del Tercer Sector. Normalment aquestes ofertes es comporten com a compartiments estancs, com a illots d'un arxipèlag formatiu. El treball en xarxa és cada cop més necessari per no doblar innecessàriament esforços, ni deixar camps erms, que ningú no els treballa.
- b) La tendència activa per la igualtat d'oportunitats adultes. Es concreta no solament en dissenyar l'oferta en funció de la demanda, sinó en crear demanda en els sectors acadèmicament més desfavorits de la societat. Quan es dissenya l'oferta educativa adulta en funció de la demanda el procés tendeix a que la formació arribi a les capes més altes del que anomenem formació bàsica i no a les capes més necessitades, les que tenen més problemes amb la lectoescriptura, amb la comprensió lectora i l'expressió escrita i, en general, amb la cultura acadèmica, les que amb més dificultat esdevenen subjectes de la formació adulta per diversos motius. La tendència activa per la igualtat d'oportunitats intentarà connectar amb el "no públic" d'aquesta formació. Però alhora tracta d'implementar una pedagogia de l'èxit, intentant que el llindar a assolir sigui el que la pròpia persona adulta estableixi i no el que els prejudicis del professorat, més o menys encertats, més o menys fonamentats, determini.
- c) Una organització participativa. Té una vessant interna i una d'externa. La vessant interna pretén progressivament diluir la jerarquia entre professorat i aprenents en els centres i entitats. Es tracta que les decisions, totes, es vagin prenent de forma participativa, en un exercici de responsabilitat compartida. De manera que guanyi vigor la idea de centre o d'espai amb un projecte cultural compartit. Que no sigui una juxtaposició d'aules inconnexes. La creació d'associacions culturals d'antics alumnes en els centres facilita la participació, ja que poden partir d'una reflexió de la seva pràctica com a aprenents. La participació externa, per la seva banda, coincideix en part amb l'obertura a l'entorn i fa de la formació bàsica un dels eixos dinamitzadors de la cultura al territori. El territori penetrant la institució.

Aquestes tres característiques tenen dues conseqüències:

- a) s'allunyen del corporativisme professional o l'assumeixen en un marc més ampli i,
- b) superen la mirada exclusivament retroescolar, tradicional de la formació bàsica de persones adultes. Tenen una concepció de la formació bàsica més inserida en les necessitats educatives mòbils de la història i en les necessitats diversificades del territori i les persones. Pretenen no solament transmetre coneixements acadèmics, sinó respondre als interrogants socials que el batec històric va provocant en l'entorn immediat i en el clima social. Aquestes dues mirades conformen dos models diferenciats que, en la pràctica, mai no es troben en estat pur, com hem repetit.

## Llibres sobre la diversitat comentats, des de l'òptica de la formació de persones joves i adultes

Ja hem dit que és molt escassa la bibliografia sobre el treball de la diversitat a l'aula amb persones joves i adultes, diversitat que és especialment notable a les aules que treballen els nivells de competències bàsiques. En canvi, hi ha abundant bibliografia sobre el treball de la diversitat a primària i secundària. Tot i que el subjecte d'atenció i l'organització dels estudis sigui substancialment diferent en l'etapa obligatòria i en l'edat adulta estàvem convençuts que l'aproximació a aquesta literatura podia donar pistes, fer suggeriments vàlids per al nostre treball, si la llegíem amb uns ulls atents que projectessin les teories, les pràctiques i els indicadors proposats a la nostra realitat adulta.

De seguida se'ns va presentar un repte: quins llibres escollir en la inabastable quantitat de llibres que tracten la diversitat a l'aula? Per això, ens vam veure obligats a establir uns criteris que sense cap rigor extrema ens han guiat en la recerca bibliogràfica. En primer lloc, volíem que fossin llibres fàcilment assequibles al professorat de competències bàsiques de persones adultes, en el sentit ampli que donem a aquesta terminologia, tot esperant que en més d'una ocasió els nostres comentaris obrissin el desig de fullejar-los. En conseqüència, són llibres presents a les biblioteques de proximitat, escrits en les nostres llengües i recomanats als alumnes per alguns dels professors universitaris especialitzats en aquesta temàtica.

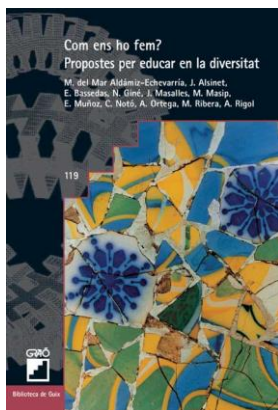
Són llibres, a més, editats en els darrers anys. Tots han estat publicats en el nostre segle, excepte un, en tractar-se d'un dels pocs treballs de temàtica adulta proper als nostres objectius. Evidentment el criteri de modernitat per si sol no és garantia de qualitat, però sí d'alguna manera d'accessibilitat i proximitat a les situacions actuals. No obstant això, l'increment desorbitat de l'atur en els darrers anys, el canvi en els fluxos migratoris, i les repetides "retallades" en els serveis socials, entre ells l'educació, ha fet que en pocs anys hi hagi aspectes de la bibliografia recent que han estat superats ràpidament per una història que ha desat al bagul dels records o ha desdibuixat moltes de les millores aconseguides, plans d'entorn, programes de suport a les diferències, ratios, etc., i està produint canvis en els participants a les nostres aules.

Hem consultat també algun centre de recursos per conèixer la bibliografia més consultada pel professorat. Atesa la repetida absència de literatura sobre diversitat pensada per a espais educatius de joves i adults, els centres de recursos que hem consultat són els "ordinaris" que depenen del Departament d'Ensenyament. No

sembla, per les afirmacions dels seus responsables, que l'afany lector del professorat s'encamini a les biblioteques d'aquestes institucions.

Finalment partíem d'algunes reflexions socioeducatives prèvies: la necessitat d'un clima en el procés educatiu que augmenti l'autoestima de les persones joves i adultes en la seva capacitat d'aprenentatge, que suavitzí les dificultats inherents, que aprofiti els coneixements prèviament adquirits i fomenti l'orientació cooperativa i col·laborativa de l'aprenentatge.

Tots aquests criteris, barrejats amb altres elements externs com els ritmes del grup, el temps disponible i, sobretot, la conveniència de no fer un document inabastable, ha donat com a resultat aquest còctel de 29 comentaris - no resums! -, 29 lectures fetes des de l'òptica adulta i de la diversitat, que presentem per ordre alfabètic dels autors. Estem convençuts que ens hem deixat llibres molt valuosos i que és discutible l'elecció. Però també compreneu que qualsevol grup ha de posar en algun moment punt i final al seu treball.



“Què vol dir diversitat? Diversitat vol dir 'diferència', i la diferència és una característica humana. Tot i que pot semblar que aquesta afirmació aporta escassa informació, es fa necessari aclarir el terme, perquè no és infreqüent que s'associï diversitat a dificultats, a especificitats individuals o grupals (per exemple: immigració), a necessitats educatives especials. I nosaltres creiem que aquest sentit restrictiu no és l'adequat, perquè classificar no és un bon punt de partida si es vol aconseguir donar al terme diversitat sentit de normalitat.

Educar en la diversitat és assumir que [alumnes] de diferents característiques han d'educar-se junts i prendre les decisions necessàries perquè això sigui possible. Potser de les dues accions, la més fonamental és assumir que alumnes diferents han d'educar-se junts.” L'educació en la diversitat no ha de ser el problema, sinó el repte i la solució.

Aquesta mena de declaració de principis la trobem a la presentació d'un llibre de diferents autors que signen els respectius capítols. Es posicionen a partir de la teoria sociocultural de l'aprenentatge, que considera que l'aprenentatge és personal, però el procés és fonamentalment social, fruit de la comunicació i de la interacció entre les persones, principal factor que ajuda a construir i organitzar el coneixement. Pretenen depassar “l'enfocament organitzatiu de l'atenció a la diversitat”, tot i que el llibre li dedica una certa extensió. Així l'aula, coincidint amb el nostre document, és presentada com un espai que ajuda a comprendre la realitat i que permet transformar-la. Un espai de comunicació i d'intercanvi en la qual tots els detalls tenen importància (per exemple, la disposició de les taules i les cadires: si miren a la pissarra, es dona a entendre que l'espai està organitzat en funció de les explicacions del professor i del seu control).

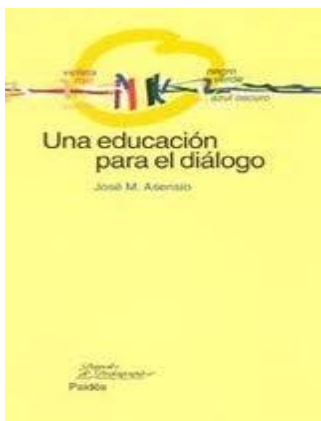
L'aula ha de ser un espai d'implicació, definint conjuntament què s'ha d'estudiar i quan, els criteris d'avaluació i l'avaluació entre tots del treball fet. És el lloc on es valoren un ampli ventall de capacitats, i no només les lògico-deductives com sol fer-se habitualment; emfasitzant les qualitats, sense destacar allò que no se sap fer o que cal corregir. L'aula ha de ser instrument clau de socialització, perquè pretén ajudar a comprendre la realitat, facilita la relació interpersonal i dona l'oportunitat d'inserir-se al grup i a la ciutadania. Per aconseguir això cal posar en joc el pensament causal (comprendre les causes), el pensament alternatiu (pensar en el nombre més elevat possible de solucions i sortides), el pensament conseqüencial (preveure les



conseqüències), el pensament empàtic (posar-se en el lloc de l'altre) i el pensament de mitjans i objectius (marcar-se objectius, analitzar els recursos, programar i temporitzar les actuacions).

L'últim capítol del llibre és una conversa entre tres docents d'un institut que des de l'escepticisme de la realitat i l'optimisme de la voluntat posen l'accent en la poca flexibilitat dels currículums que no preparen per a la vida, sinó per poder fer el BUP; en els entrebancs a la innovació, amb dissenys curriculars extensos, amb demandes burocràtiques constants, amb normatives rígides sobre el desenvolupament curricular i l'organització escolar, amb impediments per interrelacionar l'escola amb la comunitat social, etc. En un capítol anterior sobre la relació entre els centres educatius i l'entorn, l'autor parla de la relació amb les escoles d'adults, on els centres ordinaris poden tenir "l'oportunitat de copsar una realitat escolar que generalment és un o dos passos més evolucionada en aquest procés d'obertura, de plantejaments flexibles i d'implicació amb l'entorn."

Quan llegíem això pensàvem que la formació de persones adultes es troba també constrenyida per la rigidesa i la burocràcia: en moltes activitats formatives perquè s'estan preparant unes proves externes amb un programa determinat que cal completar sigui com sigui. Aprovar és l'objectiu, per sobre de tots els plantejaments flexibles que haurien de conduir a la comprensió de la realitat, l'arrelament i l'aportació a la comunitat. Fins i tot el graduat en Educació Secundària, que té una reducció de continguts curriculars - correcta pel fet de reduir -, està poc connectat amb els problemes reals de les persones adultes, la comprensió dels seus neguits i l'estímul de la seva contribució social. Es continuen valorant els coneixements acadèmics sense gaire nexa amb la major part de competències bàsiques i qualificacions laborals clau. Tanmateix, també hi ha entitats i programes amb incidència social des de l'educació, i molts ensenyants que creuen en el poder de la modificació positiva de la realitat quan a la formació de persones adultes hi ha una intervenció adequada i una intercomunicació personal que supera les barreres.



Millorar la qualitat de l'educació és compartir la idea que aquesta depèn de l'activitat sinèrgica de tots els actors socials implicats, que l'escola no s'ha de centrar prioritàriament en la funció instructiva i que educar suposa negociar amb la complexitat. La diversitat a l'aula es relaciona directament amb la diversitat i la complexitat del context social.

Una forma d'entendre i tractar aquesta diversitat és emmarcar-la dins del paradigma de la complexitat: Les respostes d'un organisme depenen en tot moment de les interaccions que realitza amb el seu entorn, però no són determinades per aquest. Per tant, els canvis i els efectes d'una acció educativa no es poden predir. El món de cada persona està obert a canvis no determinables que vénen influenciats per la seva història personal. Aquell que educa s'educa. La relació que es dona entre causes i efectes és circular. La teoria del caos ens confirma el constant canvi i ens demostra que un petit canvi pot provocar-ne d'altres i, per tant, portar cap a posteriors millores. Relacionar "caos" amb educació vol dir sortir de la linealitat i l'ordre, aparentment més educatius, i apostar per la llibertat, l'autogestió i la complexitat.

La formació per al diàleg hauria d'inspirar un projecte educatiu que vagi més enllà de continguts per impartir i memoritzar. Moltes vegades els coneixements que s'imparteixen a les escoles ni es basen en l'experiència personal, ni es vinculen a l'univers cultural, sociohistòric o passional de l'ésser humà. No és d'estranyar que els alumnes perdin de vista quin és el sentit d'allò que s'ensenya i perquè és adequat o útil per a les seves vides. Per tant, com més àmplia sigui la formació de l'educador i més conegui la història dels alumnes, l'ambient en què viuen, les seves dificultats o la forma en què aprenen preferentment, més grans seran les possibilitats de poder contribuir al desenvolupament de les seves actituds.

Educar en la complexitat vol dir catalitzar aquest desenvolupament, eliminar les inadequacions i acotar les incerteses dels resultats. Cal educar per a l'autonomia i per al canvi, la qual cosa no deixa de ser educar per al diàleg, perquè a través d'ell podem arribar a comprendre i a transformar de forma qualitativa els models mentals que construïm. La comunicació i el diàleg, com a base de les interaccions humanes, ens humanitza. Potenciar-la i millorar-la significa potenciar i millorar l'educació.

Com afecta aquesta concepció de l'educació a l'àmbit adult?

Cal emmarcar la persona adulta dins dels seus entorns o contextos de desenvolupament (centre, família, treball...), conèixer-los i tenir-los en compte a l'hora de desenvolupar i planificar les accions educatives.

Els petits canvis poden tenir grans efectes/conseqüències. Aprendre a llegir, conèixer la llengua, adquirir autoestima... tot això pot produir canvis en la vida de la persona participant en els seus àmbits de desenvolupament.

L'acció educativa és una acció comunicativa. És a través del diàleg que ensenyem i aprenem. L'educació d'adults també ha de tenir en compte aspectes com la participació, les relacions interpersonals, el coneixement de l'entorn, els valors i actituds, etc. Cal potenciar especialment les habilitats comunicatives, tant dels educadors com dels educands.

Qui educa s'educa. La relació educativa és bidireccional i, encara més en el cas de les persones adultes: cal tenir en compte tot el seu bagatge, els seus coneixements previs, la seva història personal, la seva cultura d'origen, etc.

Potenciar l'autonomia i l'autogestió. Les persones adultes tenen capacitat de decisió i veu per decidir què volen i necessiten aprendre.



Els autors han treballat a partir de les reflexions d'un seminari realitzat amb una trentena de persones coneixedores del sistema educatiu a Catalunya i de l'educació en general, i que hi participen en àmbits diferents: docents, directors, investigadors, representants sindicals, membres de l'AMPA, de l'administració educativa, etc.

Es tracta d'una reflexió global i molt valuosa sobre el model educatiu al nostre país, les seves virtuts i les seves mancances, així com la seva evolució. Es refereix als nens i joves, sense analitzar ni fer propostes sobre l'educació de les persones adultes. És una eina molt interessant per poder analitzar el sistema educatiu, i veure'n les propostes per a la seva millora. A més a més aporta dades i reflexions molt interessants i exhaustives.

Conclusions principals de l'estudi:

Des de la dècada dels 80 fins a inicis del 2000, el model comprensiu ha estat el marc de referència, i l'escola a Catalunya ha viscut una història d'èxit.

L'escolaritat comprensiva representa el sistema més eficaç, més estimulants pedagògicament i més equitatiu.

El nou context escolar i social posa en crisi el model comprensiu.

El model comprensiu s'ha anat desvirtuant a la pràctica.

El model comprensiu ha d'evolucionar per respondre a les necessitats del sistema.

Podríem dir que a la formació bàsica de persones adultes, per la seva pròpia naturalesa, l'educació comprensiva ha format part de la seva gènesi i de la seva pràctica quotidiana, molt abans que el terme sortís a la palestra pública amb motiu de la promulgació de la LOGSE. Probablement els seus enemics han estat per una banda un cert paternalisme sense sortida, que admetia la repetició continuada de curs i de matèries sense donar-li sortida efectiva i afectiva, amb el desgast conscient o inconscient de tots els que participaven en aquest atzucac educatiu. El segon enemic ha estat darrerament la tecnocràcia administrativa que només ha vist la possibilitat de resoldre el problema de repetició de curs amb normatives d'expulsió.

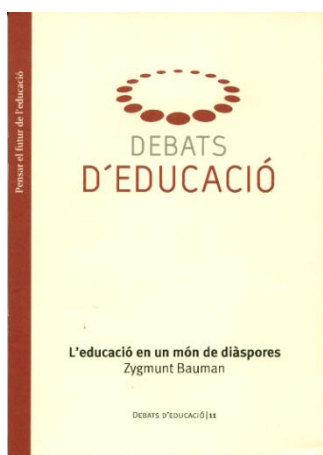
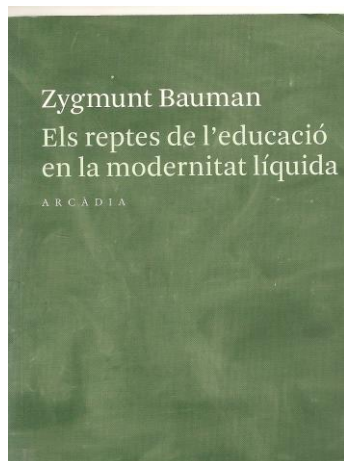
La comprensivitat en la formació de persones adultes, pel seu caràcter voluntari, exigiria un debat profund, en el qual no es tinguessin en compte només els que participen en les diverses formacions en competències bàsiques, laborals,

acadèmiques, lingüístiques, informàtiques o per a la vida en la ciutat, sinó també aquells i aquelles que no hi participen: les causes i les formes d'arribar-hi per aconseguir una societat en què tots els ciutadans i ciutadanes tinguin "formació bàsica" per poder-se desenvolupar segons les seves preferències.

**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>]



Es tracta de dues conferències que Zygmunt Bauman va pronunciar a Barcelona: Els reptes de l'educació en la modernitat líquida, a la Fundació Collserola, el maig de 2006; i L'educació en un món de diàspores, el novembre de 2008, a iniciativa de la Fundació Jaume Bofill i la UOC.

A la primera obra, Bauman defensa el valor de la “Paidea” (l'educació al llarg de la vida), com al verdader sentit que per a ell ha de tenir l'educació en la societat actual, caracteritzada per la “cultura de l'ara mateix” i “la cultura a corre-cuita”. Trobem, doncs, una reflexió sobre la societat actual i el paper de l'educació.

Comença fent un repàs d'algunes de les principals característiques del valor del temps (el temps “puntillista”, desintegrat en un cúmul de fragments diversos) i de la societat contemporània. Una societat víctima de la tirania de viure el moment, en què no té gaire sentit l'esforç, i on cada cop s'estén més el propi avorriment. Com que estem ofegats en un diluvi d'informació, ens és difícil protegir-nos de l'allau de dades que no importen, però cal saber distingir el missatge vàlid del soroll de fons.

En aquest context, l'únic projecte educatiu vàlid és l'educació al llarg de tota la vida. Cal aprendre sobre la marxa, i fer-ho de pressa. Això implica també la capacitat d'oblidar, de desaprendre perquè la realitat canvia constantment. “Si la vida, durant l'època premoderna, era un assaig quotidià de la durada infinita de totes les coses, llevat de l'existència humana, la vida en el temps de la modernitat líquida és un assaig quotidià de la fugacitat universal”.

El nostre món ens porta a prendre'ns la vida a trossets, a mesura que van sorgint, i cal pensar que cada trosset diferirà dels altres i exigirà capacitats i coneixements diferents. L'educació i l'aprenentatge, perquè donin fruit han de ser continus i durar tota la vida. L'educació ha de ser inacabable, i ha d'“atorgar poder”, és a dir, capacitar per prendre decisions, actuar-hi eficaçment i influir sobre l'entorn. Permetrà passar de consumidors a ciutadans.

Es tracta, doncs, d'un petit llibre que desgrana tot un seguit de temes que incideixen en l'educació permanent. Es pot compartir o no la seva anàlisi, però és difícil negar la seva importància. Tal com conclou, *“no solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball: cal fer el mateix, i encara amb més urgència, quant a l'educació per crear ciutadans”*.

Pels que formem en la diversitat (no pot ser d'una altra manera), en algunes ofertes educatives fortament marcades per la presència d'immigrants laborals, la segona conferència ressenyada ens proposa una reflexió sobre el que Bauman anomena *“la migració a l'era de les diàspores”*. La migració actual, segons l'autor, és diferent de les migracions anteriors perquè es mou en totes dues direccions. Tots els països són alhora *“immigrants”* i *“emigrants”*. Estem en *“un arxipèlag mundial d'assentaments ètnics, religiosos, lingüístics, que (...) segueix la lògica induïda per la globalització en la redistribució dels recursos vitals. Les diàspores estan escampades, difoses, esteses sobre un munt de territoris aparentment sobirans, (...) estan atrapades en el doble (o múltiple) tràngol de tenir una “doble (o múltiple) nacionalitat” i una doble (o múltiple) lleialtat.”* La nova migració *“planteja un interrogant sobre quin és el lligam entre identitat i ciutadania, individu i lloc, veïnat i pertinença”*. Esdevenim així *“un veïnat amb unes fronteres poroses on es fa difícil identificar qui hi pertany i qui hi és foraster.”*

Des d'aquest punt de vista, la pregunta és quin és el paper dels espais educatius en la conformació d'una ciutadania solidària. Si *“aquesta societat nostra és una societat de consumidors”* on la *“cultura esdevé un magatzem de productes previstos per al consum”*, segons Bauman, els espais educatius d'adults es configuraran en funció del mercat de la demanda formativa, sense, alhora i prioritàriament, tenir una oferta que intenti orientar aquest mercat i les relacions ciutadanes de l'entorn en una tendència solidària, per més que no sigui unívoca.

**BOOTH, T i AINSCOW, M. (2006) Índex per a l'inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Barcelona: ICE-UB**

---

[On line: [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf)]



És l'adaptació al català de la guia *Index for inclusion* elaborada pel CSIE de Londres. El Grup de treball sobre l'escola inclusiva de l'ICE de la Universitat de Barcelona, amb la col·laboració d'altres universitats catalanes, ha estat el responsable de fer-nos propera aquesta eina.

Mel Ainscow és probablement un dels autors més rellevants en relació al tema de l'escola inclusiva. Gràcies a la seva experiència directa en diversos nivells educatius, les seves obres analitzen problemes concrets dels centres. Juntament amb Tony Booth va dirigir una experiència en centres anglesos encaminada a promoure canvis per tal que poguessin respondre a les necessitats de tots els alumnes. Fruit d'aquest treball va sorgir *Index for inclusion*. El govern anglès va distribuir aquest treball a tots els centres educatius.

Tal com diuen els autors de l'adaptació catalana, és una guia pràctica que presenta casos seqüenciats del procés de canvi. També aporta materials que serveixen per avaluar i suggerir elements de millora. Així, doncs, es tracta d'un recurs per donar suport als centres que volen avançar cap a l'educació inclusiva. Aquests materials poden ser una bona guia que ajudi en la transformació i la reflexió sobre la millora de les pràctiques educatives.

Aquest procés implica una transformació global del centre educatiu. Es poden tenir molt clares les idees sobre la diversitat, però pot ser que l'estructura i el funcionament del centre no en faciliti la seva pràctica. Per això aquest material constitueix una eina molt útil per revisar la nostra organització més enllà de les urgències diàries i immediates.





Aquest llibre retrata les inquietants experiències observades a diferents escoles multiculturals de Ciutat Vella, on es troben col·lectius en situació de marginalitat i pobresa i amb una diferenciada sociabilització cultural i de gènere. Zulma Caballero, per poder captar diferents situacions, s'apropa a les vores, a l'observació dels successos quotidians que es produeixen en els límits. Entre una pedagogia intercultural utòpica i modèlica i la que es dóna en realitat, existeix una distància, un espai d'imprecisió, i és aquí on intenta col·locar-se en tot moment.

Zulma Caballero entra a l'escola, amb una mirada profunda i inquieta, i des d'una nova perspectiva: la dels racons poc explorats. És des d'aquí que extreu un profund anàlisi psicopedagògic de les realitats viscudes pels nens i pels docents, a través d'aquells instants que passen normalment desapercibuts: les relacions als vestidors, al pati, als instants no formalitzats. Amb aquesta mirada, va transitant els projectes, preocupacions, conflictes, desitjos, pors, petits triomfs i fracassos de nenes i nens i dels docents que els acompanyen en el seu camí dins d'aquesta escolaritat formal multicultural.

L'autora, guiada en tot moment per un esperit de recerca de la substància primera de la vida, i a través de la sensibilitat i la intuïció, ens convida a viatjar per endinsar-nos en la intimitat d'aquestes aules plenes de colors, veus, somnis i conflictes. I és aquí, - a través d'aquesta quotidianitat, dels jocs, les baralles, les cançons, els moments de tristeses, de trapelleries i de festes- on l'anàlisi i la comprensió profunda de la realitat, del que realment està succeint, surt a la superfície d'una manera senzilla, natural i inevitablement enriquidora.

Aquest llibre aporta elements indispensablement enriquidors per a l'educació de persones adultes. Els docents als quals ens apropem en aquestes pàgines, tenen la imaginació per crear i recrear permanentment noves maneres d'afrontar i resoldre problemes que són sempre diferents. Tenen una visió amb la qual poden comprendre les dificultats i inharmonies que acompanyen la trobada multicultural. Un dels exemples que mostra, és com davant el buit simbòlic produït per la pèrdua dels significants originals, davant l'absència d'aquells referents que donen sentit a les seves existències, les persones troben en les diverses formes artístiques que l'escola els apropa, la manera de recuperar, reconstituir i reparar nous elements de metaforització. En aquest cas es mostra com la música, els jocs, la pintura, el teatre i la poesia són elements centrals, ja que abandonen la marginalitat que la pedagogia

instrumentalista els adjudica, per passar a ocupar la centralitat que els correspon com a activitats educatives de primer ordre.

En conclusió, el lector, a través de la dinàmica de les relacions i interaccions analitzades, es veurà enfrontat a la reflexió, al canvi, als processos i a les variacions en els destins dels projectes d'aquestes persones.

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



A la introducció els autors ens diuen: “Aquesta guia parteix del convenciment, gens retòric, que els conflictes ètics interculturals que es donen als centres educatius són una gran oportunitat per al diàleg crític amb les pròpies conviccions, per a l’aprenentatge de la convivència, per a la comprensió del món que ens ha tocat de viure i per a la construcció d’una moral cívica que es vol universal. Com deia Eduard T. Hall, «entendre’s un mateix i entendre els altres són dos processos íntimament relacionats. Per portar-ne a terme un, has de començar per l’altre. I a l’inrevés». Va destinada al professorat, i especialment a les persones que s’ocupen de la gestió i l’assessorament educatiu, per ajudar-les a intervenir quan es donen conflictes de valors en l’àmbit educatiu. (...) la resolució d’un conflicte ètic intercultural s’ha de convertir en una ocasió d’aprenentatge i transformació. En una oportunitat perquè els agents implicats exposin, es qüestionin i millorin les seves conviccions, per enfortir el centre educatiu com un espai de convivència i comunicació entre persones de diferents creences i opinions, i per ajudar l’alumnat i les seves famílies a entendre la diversitat i la complexitat pròpies d’un món en procés de globalització. Els centres educatius, com a escoles de ciutadania, col·laboren així en la construcció i extensió d’una moral cívica que pugui donar resposta als reptes de la nostra època i ens permeti viure plegats. (...)

Els problemes ètics interculturals han situat el professorat en un futur que empeny el present, en una societat en la qual l’expressió de relacions interculturals ja no farà referència «al tracte que tenim amb els que vénen de fora», sinó simplement a la complexitat i pluralitat d’un món cada vegada més globalitzat. I aquest nou context requereix una actitud que eviti el manteniment rígid de les pròpies conviccions. Això només provocaria la ignorància recíproca, la marginació i la incomunicació. Cal, en definitiva, una actitud moral i educativa que eviti una societat, en paraules d’Engelhardt, «d’estranyos morals» i que potenciï l’empatia i la comprensió mútua.”

Tot i ser un llibre que va dirigit als centres educatius de primària i secundària, pensem que té total validesa també en l’àmbit de la formació d’adults ja que com heu pogut llegir en aquest fragment de la introducció és un llibre que intenta que siguem capaços de raonar amb una ment oberta, tot escoltant diferents punts de vista i posant-nos en el lloc de l’altre per arribar a prendre decisions coherents per poder conviure en

aquesta societat cada vegada més plural. Alhora és un llibre que encara que se centra en la resolució de conflictes també ens parla molt de la importància de la prevenció, és a dir, treballar per tenir eines que facin que no arribem al punt en què esclata el conflicte, creant espais d'hospitalitat i cordialitat. Tot plegat són fites que com a ciutadans hauríem d'assolir per aconseguir una societat molt millor.

És un llibre molt didàctic i clar on a partir d'una casuística concreta es desenvolupa el que seria un protocol ideal en una escola on es desencadena un conflicte ètic intercultural. I a partir d'aquí aprofundeix en temes que cal tenir presents com, per exemple, què és un conflicte intercultural, l'ètica dialògica, el paternalisme o els valors, drets i deures de tothom. Per finalitzar trobem dues parts que ens poden anar molt bé; una sobre documentació i recursos i, una altra, amb la bibliografia. També trobem un apartat on se'ns plantegen altres situacions que poden ser l'inici de la reflexió sobre aquest tema amb els nostres alumnes.

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



L'acollida de l'alumnat nouvingut ha estat un dels temes més debatuts en aquestes darreres dècades a primària i secundària, però poc o gens abordat en l'educació de persones adultes. Tanmateix, cal parlar de l'acollida a la formació de persones adultes, tenint en compte la dispersió de la seva oferta educativa i dels seus horaris? No és cert que el costum, la pràctica de cada dia, ja ha creat unes rutines d'acollida en aquests espais educatius que fan innecessaris protocols i organització específica? Ara bé, com recorda aquest llibre, la

presència dels nouvinguts l'únic que ha fet és posar en relleu problemes que ja teníem sense resoldre o, fins i tot, sense plantejar. Parafrasejant, doncs, aquest document podem parlar de l'acollida als centres i espais de formació de persones adultes, siguin d'aprenentatge laboral, de cultura general, tallers o aprenentatge de les llengües.

Com acollim tots els alumnes joves i adults, tenint en compte que sovint vénen amb un plus de baixa autoestima sobre la seva capacitat d'aprenentatge? De quina manera es reben als que tenen menys informació, als que tenen més dificultats lectoescriptores, als que dominen menys la llengua, als que pràcticament no ens entenen, als més vulnerables, als més desconcertats? Com es fan les matrícules i les proves inicials de nivell, que acostumen a ser la porta d'entrada, el primer contacte amb el centre o amb l'espai educatiu? De forma burocràtica, acadèmica, freda, o com planteja el llibre amb uns comportaments càlids i acollidors? Ampliem la perspectiva ja que no ens hem de restringir a la punta de l'iceberg que són els nouvinguts o els alumnes.

Com s'acull als substituïts, als interins, al nou professorat, als nous contractats, als nous voluntaris perquè coneguin vivencialment el projecte de centre i se n'entusiasmin? Perquè cal l'entusiasme per ensenyar/dialogar amb persones adultes sobre la vida, el treball, les hipoteques, les dificultats i els interrogants o els neguits, a partir o travessant les matèries d'aprenentatge –que això és el que fem conscientment o inconscient-, contrastant els nostres judicis crítics amb els seus. L'ensenyament/aprenentatge no és igual que fer peces en una cadena de muntatge o ser caixera d'un supermercat. On no sembla un requisit l'entusiasme.

Com a element curiós i interessant alhora, el llibre parafraseja algunes de les aptituds que una empresa nicaragüenca, assessora d'hotels i empreses de turisme, demana als professionals que han d'acollir els clients. Les adequem al professorat d'adults que

treballa no amb clients d'hotel, sinó amb persones amb les quals fa de mediador d'un pensament, o crític o submís a la situació, mentre ensenya un ofici o prepara una prova d'accés. Seguint les suggerències del qüestionari citat, proposem que el professorat s'interrogui si simpatitza realment amb la gent, si se sent feliç ensenyant/aprenent amb les persones, si està disposat a rebre de grat la gent que vingui en les condicions socioculturals que vingui, si se sent còmode amb persones els gustos de les quals són ben diferents dels seus, si és capaç de fer compatibles amb la creativitat els ensenyaments que es repeteixen dia rere dia i any rere any, si és alhora tenaç i decidit en defensar uns principis, però prudent, imaginatiu i dúctil en aplicar-los, si gaudeix resolent problemes, si és capaç de suportar les pressions, els conflictes i les incerteses, si se sent prou jove per aprendre, si té sentit de l'humor. El qüestionari acaba recomanant que si per qualsevol raó preveu que aquesta feina el desanimarà aviat, que "serà més feliç escollint-ne una altra".

L'actitud d'acollida tant del professorat com dels espais educatius no requereix més feina, sinó una "feina *ben feta*, perquè han fet seu el principi que acollida i educació són conceptes inseparables, indissociables l'un de l'altre. Perquè l'acollida afable i cordial és el primer ritual que fa qualsevol educador/formador davant qualsevol persona adulta, qualsevol dia de la setmana durant tot el curs (...) Un plus que no demana més hores de dedicació, sinó abandonar el rol *de funcionari instructor* per assumir el compromís professional d'educar ciutadans" (32) (La cita evidentment té alguna adequació al component adult).

El llibre planteja també una tipologia de centres que ens podria ajudar a reflexionar sobre les similituds amb els espais educatiu/formatius adults: a) el centre educatiu *centrat en el saber*, en què l'alumnat és qui s'ha d'adaptar als requeriments de les matèries, i mai a la inversa: el programa és el programa i el saber és sagrat (Sentim que les orelles ens xiulen per tots aquells i aquelles professionals que han de preparar proves externes); b) el centre educatiu *centrat en el professorat* o en els *interessos* del professorat, que posen encara més l'accent en l'especialització de cada professor i de cada professora; i, finalment, c) l'espai *centrat en l'alumnat participant*.

Per acabar aquest resum –comentari obert– del llibre a algun lector o lectora li podria interessar aprofundir en els conceptes que ens ofereix el darrer capítol: autòcton, immigrant/immigrat, transnacional; dol migratori i síndrome d'Ulisses; cultura: cultura instrumental i cultura expressiva, imatge social reflectida; integració, aculturació, acomodació sense assimilació, fugida ètnica, identificació per oposició; ciutadania i concitadania.

**CARBONELL, F. I 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>]



Recomanaríem aquest llibre al professorat de persones adultes, en qualsevol dels seus àmbits, que vulguin reflexionar les repercussions que tenen en la seva actuació pedagògica el fenomen de la globalització, els moviments migratoris, les identitats en les societats actuals i la cohesió social. Educadors i educadores que creuen, com diuen els autors, *que “només aixecant el vol guanyarem perspectiva i, així, tindrem una millor capacitat interpretativa i comprensiva”*. No pretenen que *“aquest aixecar el vol ens faci perdre el món de vista; necessitem just el contrari”*, afirmen, però correspondrà als mateixos docents trobar les pròpies respostes en la “solitud” de l’aula i el treball compartit amb els companys, superant l’alternativa que sovint es planteja al professorat: o posicionar-se com a simples corretges de transmissió d’uns continguts i valors imposats des de les institucions educatives per tècnics anònims, o ser intel·lectuals amb criteri que mesuren les propostes que han de fer. El llibre està pensat des de l’òptica de la primària i la secundària, però la seva lectura pot obrir nombrosos fronts de reflexió per a l’educació i formació de persones adultes. Vegem-ne alguns.

Els centres de formació d’adults, bé facin una oferta cultural, acadèmica o ocupacional, tant si depenen de la Generalitat, de consorcis, de municipis o del Tercer Sector no poden proposar un model ètic que amagui els privilegis socials o la conculcació dels Drets Humans; drets de totes les persones, nacionals o estrangeres, amb papers o sense. No poden ser indiferents al racisme explícit o soterrat, al menyspreu de qualsevol dels participants o a la situació d’àmplies capes de la població sense futur. A més de realitzar les tasques educatives i formatives funcionals que els corresponguin hauran de promoure una “resistència ètica davant l’inadmissible”, un judici crític sobre la societat que no es quedi en la reflexió teòrica, sinó que proposi models de civisme actiu i participatiu començant per la participació en el propi centre o espai educatiu, i del centre en la societat.

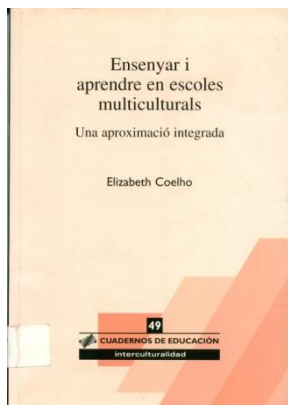
La majoria de models actuals de centres estan tancats en si mateixos i en la seva oferta formativa, encapsulats, pretesament absents de les tensions socials. Com a molt s’adapten a la societat, però no permeten que la societat els penetri. L’immobilisme sovint pretén posicionar-se a resguard del risc que comporta qualsevol canvi i una plasticitat organitzativa raonada i conseqüent.

Hi ha una subtil tendència a l'elitisme en l'oferta formativa, en la tria, sovint per omissió, dels alumnes, que neix des de les administracions públiques i arriba a amarrar bona part del professorat. Algú podria recordar aquell passatge dels alumnes de l'Escola de Barbiana, en què es diu que algunes escoles són com hospitals que només accepten els que ja estan sans i rebutgen els malalts.

A secundària preocupa de forma permanent el fracàs escolar. En adults, en canvi, no hi ha la mateixa preocupació pels abandonaments: les seves causes, les conseqüències per a les persones i la societat. Els autors situen dos eixos centrals de l'educació infantil i adolescent, la inclusió i l'equitat. En el món adult la preocupació per l'equitat significa no solament que tothom que vulgui i pugui, pugui assistir a una formació d'adults, sinó també que a aquells que no es veuen concernits per la formació en edat adulta els arribin les propostes i l'esquer d'una cultura crítica.

Aquest breu llibre ens proposa una reflexió sobre la incidència en el nostre sistema educatiu de les fortes transformacions socials que estem vivint en l'actualitat. Agafant en part les veus d'algunes persones implicades en el tema (un vell professor, el senyor Tomàs; i l'alumnat estranger, a través d'una assessora pedagògica de dos centres de secundària de la perifèria de Barcelona), els autors reflexionen sobre aquests fenòmens socials contemporanis i com els docents s'han d'adaptar a aquesta societat canviant, amb totes les repercussions que tenen aquests fenòmens a l'hora d'educar.





El llibre ens presenta experiències i reflexions sobre el treball educatiu en centres ordinaris, quan estudiants lingüísticament i cultural diversos constitueixen la població escolar principal. Com a la majoria de llibres que comentem, els centres de referència són de primària i secundària, però, tot i així, gairebé tots els elements de filosofia i pràctica educativa són suggerents pels espais educatius adults; de la mateixa manera, encara que els grups no siguin immigrants, comparteixen característiques de minories culturals vulnerables. Se centra en la ciutat de Toronto (Canadà), ciutat i país amb llarga tradició d'acollida d'immigrants i refugiats, malgrat que darrerament, com a la majoria de països, les entrades estiguin severament limitades. Segons el llibre les reflexions no se cenyeixen només a l'àrea geogràfica estudiada sinó que són també extensives a la major part de pràctiques nord-americanes i, afegim, "occidentals". En tractar-se gairebé de forma exclusiva del treball educatiu amb estudiants pertanyents a minories culturals, integra una perspectiva antiracista a totes les facetes de l'ensenyament que, ateses les actuals regressions democràtiques i dels drets humans, és vàlida per a tots els ensenyaments.

Des de la perspectiva dels espais educatius adults hi ha moltes qüestions que poden replantejar-se si traslладem les pautes del llibre al nostre àmbit educatiu. A tall d'exemple, remarca la importància de l'acollida i la recepció en el centre: crear cartells i avisos de benvinguda en les diferents llengües; establir un procediment i un equip, més aviat de caire informal, per donar la benvinguda, no escatimant el temps en l'entrevista inicial, i intentant saber i valorar els coneixements dels demandants, com ara les llengües que parlen, el domini de la llengua d'ensenyament, experiències laborals, etc. Creu que no s'han de donar per sobreentesos conceptes que tenen una determinada càrrega cultural (participació, voluntariat, treball en grup,...). Insisteix també Coelho en la importància de l'entorn d'aprenentatge i del grup classe inclusiu.

S'aproxima de forma crítica als diferents estils d'ensenyament i aprenentatge que es donen a les classes: *"l'estil educatiu d'un professor – parafrasegem - es basa, en part, en la personalitat individual i, en part, en les creences del professor, explícites o no, sobre els objectius de l'educació, en com s'aprèn, en com els professors haurien d'organitzar les experiències d'aprenentatge i en el paper del professor. Aquestes creences són congruents amb les experiències educatives pròpies i la seva visió del món, però pot ser que no siguin congruents amb les expectatives o les experiències dels alumnes"*.

Discuteix el valor de les motivacions extrínseques com ara les notes. Subratlla les possibles dificultats dels estudiants per comprendre les instruccions o el sentit de la comunicació no verbal, que normalment té un substrat acadèmic o eurocèntric: les relacions estudiant-professor en la majoria de les nostres escoles, diu, són molt diferents de les relacions estudiant-professor en moltes altres zones del planeta. Planteja la necessitat de transmetre grans expectatives: *“les expectatives positives o negatives que dipositen els professors en els seus estudiants es comuniquen de diverses formes, tot sovint, subconscientment”*. Critica la separació per nivells que condueix i manté una sobrerepresentació de les minories vulnerables en els nivells més baixos. Recorda la necessitat que té tothom – cultures minoritàries i dominants - d’una educació antiracista que vetlli i exigeixi revisar els currículums, els quals acostumen a reflectir l’estructura de poder de la societat occidental i on els èxits, contribucions, experiències i perspectives de les considerades “minories” estan sovint infrarepresentades. Planteja la conveniència de programar activitats antiracistes que no posin l’accent en la diversitat, sinó en la igualtat de les diferències, on la cultura majoritària aparegui com una cultura entre les altres.

Creu imprescindible que el professorat revisi les seves actituds prèvies sobre la immigració, més o menys estereotipades, aprofundint en les diferents fases d’aculturació i en els valors dels col·lectius immigrants: iniciativa, sentiment de comunitat, consciència cultural (sentiment d’identitat cultural o/i valoració positiva d’aspectes de la cultura majoritària), adaptabilitat, importància i respecte vers l’educació (estudiants més motivats), valor i importància de la família extensa i de la convivència intergeneracional, treball dur, agraïment al nou país quan se’ls donen oportunitats. Recorda, tanmateix, que sempre que fem generalitzacions sobre grups etnoculturals específics és necessari recordar que hi ha grans diferències entre individus dintre de qualsevol grup.

Un convenciment inherent a aquest llibre és que els centres educatius poden convertir-se en agents de canvi en la societat, ja que tenen *“l’oportunitat de modelar i sustentar el tipus d’interaccions cooperatives, respectuoses i mútuament reafirmants que requereix qualsevol societat per funcionar sense dificultats, en un moment en què el contacte intercultural es considera un punt important de la història humana”*. Seguint aquesta línia els espais educatius i formatius adults s’haurien de fer corresponsables de la reducció dels prejudicis mitjançant una educació pública sobre la immigració i les minories acadèmicament vulnerables.

No és un llibre purament teòric. La teoria la concreta, per exemple, presentant models antitètics de currículums, tradicionals o inclusivament, en diverses matèries. Cada capítol acaba amb una “llista de control” perquè l’espai educatiu pugui valorar si es duen a terme els criteris exposats. Arriba a especificar molt: “com posar notes”, com

“comunicar grans expectatives”, o els recursos per a un espai educatiu multicultural. En tot cas, proposa revisar les fonts quan els textos parlen d’altres cultures (qui ho ha escrit i des de quin angle cultural). Suggereix tenir cura de les comparacions (no es pot comparar en el concepte “casa” un apartament de Sarrià amb una “cabana” d’Àfrica), les il·lustracions i el vocabulari, sovint amb referents etnocèntrics o acadèmics pressuposats.



Aquest llibre tracta sobre docents que revisen la seva pràctica docent i posen la mirada en la seva manera d'ensenyar i en la manera d'aprendre dels seus alumnes. Per tant, són aquests professors els que investiguen sobre les situacions educatives a partir de les seves reflexions sobre la seva experiència, per tal d'arribar a proposar canvis en la seva pràctica i millorar o com a mínim entendre la seva realitat.

El llibre consta de dues parts, una on es desenvolupa un marc conceptual que serveix com a argument per pensar la investigació educativa com un fet que ha de sorgir de la pràctica, que ha de realitzar-se en comunitat i compartir-la amb el grup i que ha de tenir efectes directes en les situacions educatives. El "fora" del títol del llibre fa referència a la investigació que realitzen des de l'àmbit universitari, però aquest "dins" i "fora" no s'exposen com a oposats sinó com a complementaris, "com a veus que es traspuen de manera dialògica".

Malgrat tot, creiem que la intencionalitat del llibre és potenciar la investigació dels docents com una manera de produir un veritable i necessari canvi social, uns individus i uns grups que col·laboren per tal d'analitzar, comprendre i transformar les seves classes, les seves escoles i les seves comunitats educatives. "Els professors investigadors són els únics que estan en posició d'aportar una veritable perspectiva èmic<sup>5</sup> o interior que faci visible les formes sota les quals els estudiants i els seus educadors de manera conjunta poden construir el coneixement i el currículum".

La segona part del llibre resulta molt interessant ja que trobem tot un recull de textos, reflexions, diaris, assajos,... amb relació a la pràctica educativa de diferents docents, docents que treballen en àmbits educatius molt diversos (primària, secundària, educació especial, educació no formal,...). Cal destacar el text que exposa l'alfabetització i el llenguatge en una escola d'adults, així com altres textos sobre la diversitat a l'aula. En tots aquests textos segur que podeu trobar situacions i aspectes similars a la vostra experiència viscuda i, per tant, més enllà de les estratègies didàctiques concretes per aplicar a l'aula sensibilitza el lector en la comprensió de l'experiència educativa.

---

[5] "Èmic" s'entén a les ciències socials a la interpretació o el punt de vista que es dona d'unes conductes o d'unes situacions des del interior. Se contraposa a la interpretació "ètic" que es faria des de l'observació exterior [Nota del grup de treball]

Problemàtiques extremes de diversitat a l'aula, mirades profundes sobre alumnes amb ritmes d'aprenentatge diferents, aspectes multiculturals, aprenents amb punts de partida i interessos molt diversos,...són alguns aspectes que apareixen en els textos i que ens han fet pensar en la semblança amb alguns relats d'aula i d'alumnes que us proposem.

En definitiva, el més important no és buscar de forma directa i sovint inviable la millor solució possible a una situació complexa o complicada d'aprenentatge, sinó en fer-se grans preguntes que ajudin a interpretar i comprendre tot el que envolta el moment educatiu. Serà la manera de fer possible una solució des de la pregunta i no des de la resposta sense pregunta.



Molts tenim el costum d'encetar els llibres llegint la síntesi que es troba a la contraportada. En aquest cas, pensem que l'últim paràgraf il·lustra molt i molt bé la pretensió del llibre i per això si ens permeteu us el reproduïrem: *“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.”*

És clar que les situacions educatives són úniques i irrepetibles, pel moment, pels protagonistes, per la situació, pel contingut,... per tant ens proposen mirar el moment educatiu tenint en compte tot el que l'envolta i el condiciona, més amb la intencionalitat de comprendre'l que de buscar solucions aplicables a altres contextos. Aquesta manera d'entendre i de pensar l'experiència educativa comporta necessàriament una actitud oberta i una sensibilitat especial per tal d'escoltar (i escoltar-se) activament, d'atendre a tot el que envolta, d'activar tots els sentits i estar predisposats a deixar-nos sorprendre i gaudir (i a vegades patir).

Hem de confessar que el fet de conèixer els autors i haver gaudit amb ells assignatures de doctorat a la Universitat de Barcelona ens predisposen subjectivament (ja que d'una altra manera és impossible) i ens donen coneixement per tal de valorar aquest llibre com una valuosa aportació al món educatiu en general, com un treball rigorós, profund i necessari. Estem segurs que el compartir amb ells (professors i companys de les assignatures) les seves (i nostres) experiències i el repensar entre tots el significat de tot plegat ens han condicionat la nostra manera de plantejar la tasca educativa i creiem que en bona part han influenciat el treball de relats que us presentem.

A la introducció i al primer capítol del llibre podreu trobar tot un conjunt d'aportacions sobre com entendre la investigació educativa a partir de l'experiència, *“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”*. Aquest plantejament ens serveix per tal de justificar la proposta que us fem amb els relats d'aula i d'alumnes que va editant l'ICE de la Universitat de Barcelona, tot un conjunt de “retalls” d'experiències (amb més o menys guarniment)

que ens donen la possibilitat de pensar i repensar el que significa ensenyar i aprendre tenint en compte la diversitat del nostre alumnat adult.

La resta de capítols que trobareu són exemples de camins recorreguts per diferents autors i que comparteixen amb nosaltres la seva experiència i les seves reflexions. Ens agradaria destacar alguns apartats ja que creiem que tenen una incidència molt i molt directa sobre el tema que ens ocupa, són els següents:

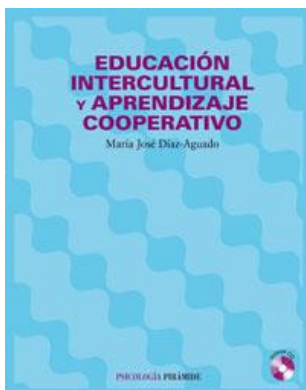
“La cuestión de la(s) diferencia(s)”, (119). Núria Perez de Lara

“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). Remei Arnaus.

“El aula multicultural”, (176). Zulma Caballero.

Per tant, el que trobareu en aquest llibre són trajectòries i camins seguits pels autors i les lliçons apreses en aquest recorregut, i també les no apreses i els dubtes que encara continuen oberts.



Un dels objectius d'aquest llibre és trobar noves fórmules per una educació intercultural que lluiti contra la praxis de l'exclusió i sigui capaç d'adaptar l'educació a la complexitat i a la diversitat d'alumnes a l'aula. A través del recull de diversos estudis, es descriuen experiències i conclusions que permeten identificar l'aprenentatge cooperatiu en equips heterogenis, com una de les principals innovacions per adaptar l'educació als actuals canvis que viu la nostra societat, i per tant, la nostra pràctica educativa.

En una primera part del llibre, s'analitzen les dificultats existents per poder portar amb èxit a la pràctica, les reflexions teòriques sobre els objectius i condicions de l'educació intercultural. Un dels principis sobre els quals existeix actualment un important consens, és que no n'hi ha prou amb adaptar els continguts curriculars amb una visió intercultural, sinó que es fa cada cop més imprescindible donar a l'alumnat un paper més actiu en el seu propi aprenentatge i utilitzar la diversitat, no com allò que cal superar, sinó com a motor mateix de l'educació. Aprendre amb la diversitat i no malgrat la diversitat. Els objectius que planteja l'educació intercultural exigeixen canvis qualitius importants en el model d'interacció educativa i en la manera de transmetre i construir el coneixement.

Així doncs, l'autora analitza, en una segona part, els orígens de la integració social i la tolerància a primària i secundària, per tal de poder aprofundir en les variables que determinen l'exclusió social, la violència i les dificultats en la construcció de la pròpia identitat, en un context escolar multicultural i heterogeni.

Finalment, el llibre presenta un resum dels principals models d'aprenentatge cooperatiu investigats en les últimes dècades. Analitza perquè l'aprenentatge cooperatiu en equips heterogenis proporciona una nova forma de definir el paper de l'alumne que permet resoldre els problemes anteriorment exposats. Alhora investiga els canvis necessaris en el paper del professorat per a l'aplicació d'aquest model d'aprenentatge. Aquesta anàlisi és altament enriquidora ja que es realitza amb la combinació de les explicacions científiques més rellevants i l'experiència i testimoniatge d'alumnat i professorat.

En conclusió, conèixer la proposta educativa que fa el model d'aprenentatge cooperatiu per una nova praxis en l'educació intercultural, resulta imprescindible per tot/a aquell/a que treballi en contextos escolars multiculturals i complexos.





En tot aquest document hem anat subratllant que la necessitat de **la gestió de la diversitat a la formació de persones adultes** i fins i tot el tractament intercultural de l'educació, no ha sorgit de la presència de la immigració a les nostres aules, sinó de molts altres factors que sempre hi han estat presents. Les diferències de nivell, d'edat, de gènere, de motivacions, d'expectatives o d'interessos davant l'aprenentatge han estat una constant i de forma continuada ens han suposat un repte. Les aules no han estat gairebé mai "monoculturals". Tanmateix, la presència de la immigració ha fet més palesa la situació de diversitat, ha afegit les dificultats de comprensió de l'idioma i ha incrementat la necessitat d'una correcta gestió de la diversitat, de tal manera que aquesta gestió és finalment la que caracteritza l'organització dels espais educatius.

Malgrat aquest fet, i que ningú ja no pot presentar l'assistència de persones estrangeres a les nostres aules com una novetat, Essomba afirma que *"comença a ser preocupant el baix índex d'efectivitat que la formació en educació intercultural del professorat està tenint fins al moment, fet que es tradueix en el sosteniment d'un discurs políticament correcte, d'una qualitat i calidesa més que acceptables, i una pràctica que poc té a veure amb el que es diu"*. No sabem si aquesta rotunda afirmació la mantindria l'autor després dels anys transcorreguts des de la publicació del llibre, però les tendències permanents a la segregació dels alumnes per nivells o coneixement de la llengua, fins i tot potenciada per les més altes instàncies del Departament d'Ensenyament, no ajuden a l'optimisme.

El llibre que comentem no pretén, en general, aportar solucions didàctiques concretes a les problemàtiques de l'aula. Són idees clau, reflexions per abordar la temàtica i que sovint superen l'àmbit del centre com a recinte tancat. El contempen connectat a la societat, com agent de transformació de l'entorn i en una dialèctica de local i global de la qual no pot escapar-se. Parla dels centres escolars i el seu context, sense evadir els temes polèmics: si hi ha un nombre límit de persones que pot acollir un país, la igualtat de drets i llibertats dels ciutadans amb nacionalitat estrangera, la diferència entre multiculturalisme i interculturalitat, el millor model lingüístic a l'escola, el currículum intercultural, la construcció harmònica de la identitat entre els adolescents, el rol de la religió en la construcció de la interculturalitat, la manera de fer front als conflictes, els programes d'educació comunitària que resulten més eficaços per treballar la inclusió i

com podem saber si som racistes. Són idees clau que, com diu el títol, determinen l'organització d'un centre.

Malgrat que és un llibre referenciat des del món escolar especialment adolescent, la majoria de temes que aborda donen pistes pels professionals de persones adultes, ja que qualsevol educació ha d'entendre, *“per fi, que la ciutadania del present segle serà, per activa o per passiva, intercultural i que s’han d’assentar les bases perquè els alumnes d’avui siguin autèntics ciutadans interculturals el dia de demà”*, que en el cas dels adults aquest demà ja és avui.

En el debat de la construcció identitària, davant de les identitats de “legitimació” o de “resistència” es recull la interessant idea de Castells de la *identitat-projecte*, *“una identitat líquida que mira endavant i no endarrere i que és capaç de situar-se en un dinamisme que l’enriqueix”*. Essomba recorda també que la identitat personal no es pot mirar només des d’una òptica cultural, sinó que és una construcció que combina aspectes culturals amb els de gènere, classe social, origen ètnic, confessió religiosa, orientació sexual, ideologia, etc.

Són interessants també les pautes per resoldre els conflictes i la idea transversal de l’educació comunitària, entre d’altres.



La seva experiència com a professora en l'educació de persones adultes i sobretot el fet de trobar-se amb la impotència de moltes persones amb discapacitat que han fet el pas d'accedir a la formació de persones adultes i han trobat limitades les seves possibilitats d'aprenentatge o fins i tot que no hi han pogut accedir, és el que justifica substancialment aquest treball. L'enfocament del treball s'emmarca en una perspectiva inclusiva, entenent la inclusió com a accés, participació i rendiment de totes les persones adultes en un procés de formació en igualtat de condicions i

d'acord amb els principis d'igualtat d'oportunitats, la no discriminació de la diferència i la normalització de la integració de les persones amb discapacitat.

Des d'aquesta idea de la inclusió de les persones amb necessitats educatives especials a l'educació, l'autora ens diu que cal considerar tres elements de diferent ordre que actuen de manera determinant en la pràctica. El primer és el concepte d'inclusió del qual es parteix. El segon és la vertebració de la inclusió en base a tres eixos: el lideratge en la política de la inclusió, la definició del suport a les NEE i l'ajut al conjunt de professionals. El tercer element és l'eliminació de les barreres per a l'accés a la formació i a l'aprenentatge.

Així, un punt clau de la inclusió és la identificació i eliminació de barreres per assolir la igualtat d'oportunitats de totes les persones adultes a l'educació, la societat i el treball, creant aules més democràtiques i participatives de ciutadans i ciutadanes capaços de formar-se al llarg de tota la vida (aprenent-ensenyant). Moltes de les barreres a la inclusió en el centre de totes les persones adultes i específicament d'aquelles que tenen alguna discapacitat provenen de concepcions que estan molt arrelades en les actituds i actuacions quotidianes. Canviar-les és imprescindible per avançar cap a la inclusió efectiva i amb bons resultats de formació. En aquest sentit és important tenir en compte quins són aquells elements que actuaran com a factors afavoridors de la inclusió:

Transformació de les dificultats en possibilitats d'aprenentatge.

Assumpció de la diversitat com una tasca col·lectiva.

Participació de tothom en la creació de comunitat (el centre com un projecte en què tothom aporta i rep coneixement de manera col·laborativa); entorn propiciador vers l'aprenentatge (espais oberts i flexibles).

La participació, la centralitat de l'aprenentatge, les expectatives positives i el progrés permanent com els quatre elements pedagògics clau on el rol de la persona formadora esdevé facilitadora i gestora de l'aprenentatge.

Un programa formatiu per a tothom que tingui en compte estratègies d'instrucció múltiple i propòsits de formació clars i compartits, així com facilitar les competències clau i emfasitzar la qualitat i multiplicitat d'interaccions al voltant dels processos de formació instrumental.

Respondre adequadament a les NEE a partir de comprendre primer per poder educar (partir de l'experiència de la persona adulta i del que ja sap) mitjançant una acollida i un procés de suport basat en l'orientació.

Establir l'avaluació i diagnòstic de l'activitat formativa com a propòsit de millora, anàlisi global i integrada de les dificultats o problemes d'aprenentatge, transformació de l'espai normalitzant la diferència.

El suport com una tasca d'equip entès com tot allò que afavoreixi un millor aprenentatge: recursos materials, personals, d'espais i metodologies de treball adequades a les diverses formes d'aprenentatge.

En aquest web creat per la pròpia Montse Fisas, <http://phobos.xtec.cat/mfisas/>, es pot trobar el document en pdf de la memòria i, a més a més, orientacions, recursos i eines per a l'atenció a l'alumnat amb NEE a la formació de persones adultes en un centre o aula, una **guia de bones pràctiques** i un **catàleg de recursos**. **També és interessant com a complement, el núm. 60 de la revista Papers** que tracta l'Educació de persones adultes i inclusió de les necessitats educatives especials amb articles de Puigdemívol i de Montserrat Fisas entre d'altres. (<http://www.aepa1983.org/revistas/pdf11.pdf>)



*Compartiendo palabras*, basat en l'experiència de l'Escola d'Adults de la Verneda, concretament en les tertúlies literàries dialògiques, està estructurat en dues parts: la primera explica els principis de l'aprenentatge dialògic; la segona desenvolupa aquests principis a través d'experiències reals del participants de les tertúlies. És, per tant, un llibre que té afinitat amb el nostre document, ja que parteix de relats de vida per intentar treure'n línies d'actuació.

L'aprenentatge dialògic és una manera d'entendre l'educació com a eina per a la transformació social. Partint de les bases de l'educació crítica (Giroux...), de la pedagogia de l'oprimit (Freire) i de la teoria de l'acció comunicativa (Habermas), *Compartiendo palabras* ens mostra com aquesta teoria es duu a la pràctica, com es concreta en metodologies, accions i formes de fer a l'aula. Es tracta d'una teoria i d'una pràctica (de les poques que existeixen) elaborades específicament des de la perspectiva de l'educació d'adults.

Els principis de l'aprenentatge dialògic són:

***Diàleg igualitari.*** Basat en la teoria de l'acció comunicativa, el diàleg es considera igualitari quan es tenen en compte les aportacions de tothom en funció de la seva validesa, no del poder o autoritat de la persona. En el diàleg igualitari aprèn tothom, alumnat i professorat, ja que es valoren per igual totes les aportacions i es fa valer la riquesa de la cultura oral d'aquelles persones que han tingut poques oportunitats escolars.

***Intel·ligència cultural.*** Nombrosos estudis han demostrat que les persones adultes mantenen la capacitat d'aprendre i les capacitats cognitives. Tot i així, les teories del dèficit, les dificultats d'aprenentatge a l'edat adulta, continuen impregnant les activitats i les avaluacions socials i acadèmiques. Les persones tenim habilitats i sabem coses diferents que hem après en contextos socials i que podem traslladar al context acadèmic. Si partim només de les habilitats acadèmiques exclouem aquelles persones que no les posseeixen.

***Transformació.*** L'aprenentatge dialògic transforma les relacions de la gent i el seu entorn:

*Transformacions personals:* Les persones adquireixen una autoestima que els permet implicar-se en un procés educatiu i superar barreres socials i educatives: persones

grans que mai no havien anat a l'escola aprenen a llegir i a escriure, joves provinents del fracàs escolar arriben a la universitat...

*Transformacions grupals:* El grup, a través del diàleg i de les relacions intersubjectives, descobreix noves maneres de ser, d'actuar i d'entendre el món. Per exemple: transformacions que es donen en un grup de dones a través del diàleg sobre els diferents tipus de feminisme i del rol de la dona sense que ningú imposi les seves idees a la resta de persones.

*Transformacions socials:* L'educació dialògica vol trencar amb el reproduccionisme social, ja que entén que les persones poden produir canvis en el seu entorn. Com a moviment solidari, l'escola ha d'estar vinculada a l'entorn en què actua, començant per la gratuïtat dels serveis, que suposen un augment salarial indirecte. L'augment del capital cultural dels adults té un efecte directe en les famílies i en l'èxit escolar del infants i joves.

**Dimensió instrumental.** L'aprenentatge dialògic inclou l'aprenentatge instrumental/acadèmic d'aquells coneixements i habilitats que es considera necessari posseir. El dialògic no s'oposa a l'instrumental, sinó a la concepció tecnocràtica de l'aprenentatge. És a dir, evita que els objectius, continguts i procediments siguin decidits al marge de les persones, escudant-se en raons tècniques. Els objectius, els continguts, els procediments educatius es decideixen conjuntament a l'aula. Les persones adultes contràriament al que es pugui pensar, sempre escullen aprendre el màxim.

**Creació de sentit.** A través de la participació, la solidaritat, el diàleg... les persones participants s'obren camí cap a la superació dels problemes d'alienació de les societats modernes. Això només ho podem aconseguir si considerem l'escola com un espai per conversar en lloc d'un espai per callar. Compartir paraules en el grup ajuda a recrear contínuament el sentit global de la vida.

**Solidaritat.** Les pràctiques educatives igualitàries només poden fonamentar-se en concepcions solidàries. Els centres han d'estar integrats en les entitats del barri i participar en les lluites i esforços per a la millora de les condicions de vida de tot el món. Es potencia sempre la participació de tothom, traient les barreres que dificulten la participació d'aquells que tenen un nivell acadèmic més baix. Es fomenten les dinàmiques solidàries d'ajuda mútua dins de l'aula a través del diàleg i del treball en grup (grups interactius).

**Igualtat de diferències.** Per trencar les desigualtats educatives cal passar de la diversitat a la igualtat de les diferències, superant l'aprenentatge significatiu en l'aprenentatge dialògic. La igualtat de veritat inclou el dret de tota persona a viure de

forma diferent, es defensa tant la diversitat com l'equitat de persones i col·lectius diferents.



Per què llegir aquest llibre en una bibliografia comentada per a professionals que es dediquen a la formació de persones adultes? No ens negarem que el títol és atractiu i, en principi, pel títol, valia la pena començar la lectura.



Fa un joc de paraules entre la necessària relació entre “l'escola a l'escala de barri”. Aquesta relació s'oposa en adults als intents econòmicament “racionalitzadors” de suprimir aules de barri i centralitzar els serveis formatius en centres “ben dotats”. Tots els que hem tingut relacions amb les persones adultes sabem que les persones poc instruídes acadèmicament, difícilment es desplaçaran fora del seu barri, la qual cosa reforça el risc de deriva elitista en els espais educatius adults. Un segon element a tenir en compte és “el cant final al privilegi dels mestres, que poden ajudar la gent que s'agradi ella mateixa”. Cert. Però també caldria afegir la possibilitat contrària, que els formadors i formadores amb les seves postures i mètodes inadequats reafirmen la manca d'autoestima, la desconfiança en la seva pròpia capacitat d'aprenentatge, amb què ens arriben als espais educatius adults molts i moltes joves i persones adultes.

En aquest llibre el mestre del Raval Claudi Fuster es proposa escriure un diari de classe sobre la seva experiència com a docent durant 30 anys, i més concretament, sobre la diversitat de tipologies d'alumnat que s'ha anat trobant. Fuster escriu de manera planera i real situacions que ha viscut amb els seus alumnes, situacions de les quals n'ha extret un aprenentatge personal i alhora un recull d'estratègies i tàctiques.

Alguns dels temes que es presenten són les relacions familiars – les descripcions de les famílies pot interessar-nos des del món adult –, les situacions socioeconòmiques adverses, la solidaritat entre els més desfavorits o la immigració. L'autor parla sense embuts de punts sempre polèmics com ara l'adjudicació de beques, els càstigs corporals o el masclisme.

Fuster defensa la importància de l'escola com a eix vertebrador de la societat i el paper cabdal de la inclusió. El llibre acaba amb una frase que resumeix el pensament de l'autor sobre la tasca d'un bon docent: *Davant d'intents de la política educativa de segons qui d'encasellar, retallar i fer el món visible més petit als nostres alumnes, nosaltres els hem d'obrir els ulls, uns ulls grossos. I, després de veure-hi, que reflexionin i actuïn en benefici propi i, sobretot, dels altres.*





Dolors Gispert i Teresa Huguet són les directores de la col·lecció “Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes” i quan ens presenten la col·lecció ens diuen que construir escoles inclusives no és un repte exclusiu d’alguns centres i professors, sinó de tota la comunitat; requereix un compromís, personal, professional i social, com el que de manera tan clara manifesten els autors i autores que participen en aquesta col·lecció. I ens convida a caminar també cap a pràctiques inclusives.

Amb aquesta intenció també nosaltres us presentem aquest llibre, el primer de la col·lecció, que tracta sobre la detecció, l’avaluació, l’orientació i la intervenció educativa amb relació a l’alumnat que presenta dificultats en l’aprenentatge de la lectura, tant en els moments inicials com al llarg de la seva escolaritat. En aquest llibre trobareu situacions d’alumnes i exemples amb propostes educatives perquè aquests puguin participar i aprendre juntament amb els seus companys.

Tot i que és una col·lecció que està focalitzada a través de les propostes, els instruments, les orientacions i els exemples per alumnes de primària i secundària, a la presentació trobem una cita que té en compte qualsevol educació en el paisatge de la formació permanent:

*“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)

Així doncs, veiem la importància d’anar construint la competència lectora al llarg de tota la vida i aquí és on entra de ple la formació d’adults. A les nostres aules trobem alumnes que es troben en etapes inicials de l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura fins a etapes més avançades amb casuístiques molt diferents i a les quals aquest llibre ens pot ajudar a fer front. Comença amb un marc teòric necessari per a l’abordatge de la lectura i l’escriptura, convidant-nos a ampliar i profunditzar, amb bibliografia. Tot seguit ens parla de les dificultats de la lectura i l’escriptura en els aprenentatges inicials i tracten la detecció, l’avaluació i la intervenció educativa. Més endavant se centra en

les dificultats de la lectura després dels aprenentatges inicials i es parlen d'elements d'alerta des d'una perspectiva docent. Per acabar finalment parlant de com han de ser els nostres centres per aquests alumnes en un marc inclusiu.

Pensem que és una col·lecció feta amb molta cura, amb una estructura, una gràfica i una seqüenciació que ajuda a la comprensió dels continguts i que no es queda només en el marc teòric sinó que presenta moltes propostes, eines, orientacions, materials, exemples, etc., per poder portar a la pràctica tot allò de què ens parlen. A més, a tota la col·lecció trobarem referències bibliogràfiques, pàgines web d'interès i un apartat titulat "Para saber más..." per poder ampliar els nostres coneixements sobre els diferents temes que tracten.

Aprofitem també per parlar-vos d'un altre títol de la col·lecció: "Alumnos de otras culturas. Acogida y escolarización." Tot i que, tal com hem dit amb el llibre anterior, se centra en escoles de primària i secundària, ens pot anar molt bé la seva lectura per reflexionar sobre quin tipus de centre volem, entendre millor les dificultats de les persones immigrades, i reflexionar sobre el nostre paper com a docents en aules amb alumnes 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 fracàs escolar no sigui responsabilitat exclusiva dels mestres, no ha de ser excusa per deixar de treballar a nivell individual i d’equips”

Als primers capítols del llibre, s’analitzen les causes del fracàs escolar i de l’exclusió escolar. Primerament es repassen aquelles causes que són externes a la institució educativa, tal i com assenyalen les teories reproduccionistes (estructures culturals, socials i econòmiques, nivell cultural i socioeconòmic familiar, etc.). En segon lloc, s’analitzen aquelles causes internes, que condicionen greument la potencialitat de l’educació,

com són determinades pràctiques pedagògiques i processos excloents. Es fa una especial atenció al sistema compensatori que, tot i partir d’una voluntat per a la inclusió, a la pràctica ha servit per potenciar l’exclusió. Estem parlant de pràctiques com ara la separació per nivells. “La creació d’aquests grups no respon a una voluntat inclusiva, sinó al desig d’aclarir el camí cap a l’excel·lència dels que sí queden inclosos al centre i en la via del triomf”. Aquesta mena de pràctiques tenen com a conseqüència l’exclusió dels alumnes que parteixen amb més dificultats (manca d’ajut familiar, alumnat nouvingut...) i a més pot generar actituds de resistència escolar i de baixa autoestima en els nois i noies adolescents que les pateixen.

Al final d’aquest apartat es parla de la importància de l’actitud dels mestres i l’acollida dels alumnes minoritaris. Més enllà dels aspectes organitzatius, es dóna importància als aspectes relacionals i actitudinals que depenen, en gran mesura, del professorat: “Reflexionar sobre la transcendència d’establir relacions positives entre docents i alumnes minoritaris pot portar comportaments nous que transformin les dificultats en oportunitats”

A la segona part del llibre, s’analitza la importància d’aquesta dimensió subjectiva del procés educatiu en l’èxit escolar dels alumnes minoritaris. És per això que es constata la necessitat d’una millora o canvi d’alguns comportaments i actituds conscients o inconscients del professorat amb relació a les discriminacions i al tracte desigual. Per fer això, cal primer enfrontar-se a aquests processos subjectius i canviar-los (a través del diàleg, la formació, etc.).

Finalment, es reflexiona sobre la necessitat de desenvolupar habilitats de comunicació interpersonal en el professorat, centrant l'atenció en els aspectes no verbals i en l'escolta com a processos clau per augmentar la qualitat de les relacions.

Mentre llegíem aquest llibre pensàvem quina utilitat podria tenir per a uns lectors que es dediquen professionalment a la formació de persones adultes:

Quan formem persones adultes eduquem indirectament famílies, contribuïm a augmentar el capital cultural i, per tant, contribuïm a evitar el fracàs escolar d'infants i joves.

Hem d'intentar no reproduir els errors d'organització escolar que s'ha demostrat que no funcionen (repeticions, expulsions, grups de nivells...).

Els alumnes joves que arriben a l'educació d'adults, normalment, han estat víctimes d'aquestes pràctiques i sovint han incorporat actituds negatives cap a l'educació i l'escola. Aquest és un dels nostres reptes.

La importància de les actituds i de la comunicació en l'acció educativa.

La importància de la relació dels alumnes amb el professorat d'adults, sovint no expressada, i la influència que aquests poden tenir en la seva trajectòria.

La necessitat que els professors realitzin processos de reflexió, formació, treball en equip, etc. per tal de millorar les seves actituds i habilitats.



Una proposta inclusiva haurà de partir necessàriament de la perspectiva que en qualsevol aula i en qualsevol espai educatiu hi ha una diversitat d'alumnes. El tema central d'aquest llibre és l'atenció a la diversitat, posant l'accent en aquells alumnes que per les raons que siguin mostren més barreres per a l'aprenentatge i la participació. *Aprendre junts a l'aula* és un estudi d'observació participant d'un centre concret, l'escola Folch i Torres d'Esplugues de Llobregat, des d'una perspectiva sistèmica. Des d'aquesta perspectiva, com diu Climent Giner a la presentació, *"s'assegura poder analitzar el centre globalment, dirigint la mirada tant a l'escola (institució) com a l'aula (lloc on es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge), i als alumnes (de forma especial, aquells amb més dificultats). En conseqüència, el llibre indaga en allò que pensen els mestres, els especialistes, l'equip directiu, els pares i els professionals externs al centre (...). El camí cap a l'escola inclusiva - continua Giner més endavant - és un dels desafiaments més importants que afronten tots els sistemes educatius. Al nostre entorn, l'abundància de referències a la inclusió en el discurs polític únicament és comparable a l'absència de models clars, creïbles i complets que estimulin i guiïn als centres en el procés d'anar eliminant les barreres per a l'aprenentatge i la participació que pateix una part de l'alumnat."*

El llibre analitza tres sistemes bàsics:

*L'escola com a institució, com a sistema obert que manté relacions amb altres sistemes, la seva cultura, la seva identitat, la seva organització, el lideratge i les relacions entre els diferents agents.*

*L'aula com a context i el treball del mestre a l'aula.*

*L'alumnat i concretament els alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, la seva inclusió dins del grup i les expectatives que es generen al seu voltant.*

En la formació en competències bàsiques i qualificacions laborals clau de persones adultes la majoria d'estructures organitzatives dificulten un plantejament que vagi més enllà de l'aula. Estem pensant en la formació ocupacional, en l'aprenentatge del català per a adults o en les estructures organitzatives de molts centres cívics i espais culturals diversos. Fins i tot, les entitats no lucratives del tercer sector que organitzen cursos, o els centres de formació de persones adultes, estructures que més fàcilment podrien tenir una cultura organitzativa que afavorís la inclusió, sovint, per diverses raons, entre les quals cal no oblidar les normatives restrictives de l'Administració, no superen "la

visió individualista de la docència”, com diu l’autora referint-se a les escoles de primària i secundària, que circumscriu a l’aula la innovació i l’aprenentatge inclusiu i no crea o no presta atenció al treball cooperatiu dins del centre i l’entorn.

La formació en competències i qualificacions laborals bàsiques de persones adultes no és obligatòria. Això significa que les persones que per les raons que siguin mostren més barreres per a l’aprenentatge i la participació, si no troben a l’aula i també al centre una cultura inclusiva, no “s’arrosseguen” any rere any al centre, sinó que simplement abandonen. Però, a més, les persones amb menys nivell d’instrucció més difícilment s’acosten a un procés formatiu. Són el “no públic” de les competències bàsiques. Aquests col·lectius projecten sobre la formació de persones adultes un nou repte que poques vegades es té en compte. No es tracta només de la inclusió a l’aula. No es tracta només de centres i espais educatiu inclusius, sinó de societats inclusives. Per aconseguir aquestes societats inclusives o per resistir-se a les discriminacions actives i passives existents, la formació de persones adultes i les seves estructures no poden quedar-se al marge de les situacions d’exclusió directa o latent, ni col·locar-se en la casella de “no sap, no contesta”.



El document analitza i defineix les característiques dels entorns d'aprenentatge innovadors, partint d'un estudi internacional sobre les diferents experiències que participen al projecte d'aquest mateix nom, ILE (sigles en anglès dels Innovative Learning Environments). La defensa de la innovació en l'àmbit educatiu es basa en el fet que els models existents a les escoles no assolixen el nivell d'exigència dels programes d'aprenentatge per a molts alumnes (el 2009, en els països de l'OCDE, gairebé el 20% dels nois i noies de 15 anys van suspendre el nivell 2 d'alfabetització, considerat el mínim bàsic a les societats contemporànies), que estem a la societat del coneixement, que els centres d'ensenyament ja no són l'únic referent de l'aprenentatge i que les nombroses reformes dels sistemes educatius han creat una gran frustració per la seva inoperància. Així, doncs, no s'ha de considerar l'aprenentatge com un afer privat vinculat, primerament i principal, amb l'individu, sinó com a quelcom que s'assoleix i es materialitza amb els altres; és a dir, en entorns d'aprenentatge.

Les conclusions extretes d'aquest projecte d'investigació són les següents:

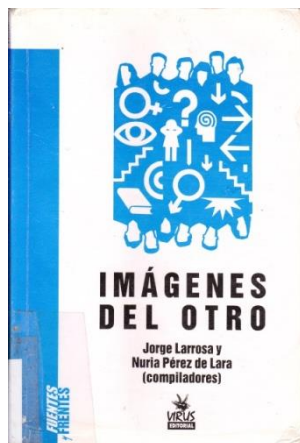
- L'entorn d'aprenentatge té l'aprenent com a protagonista, n'estimula la presència activa i fa que interioritzi l'activitat pròpia com a aprenent.
- L'entorn d'aprenentatge, edificat damunt la naturalesa social pròpia del procés d'aprendre, fomenta l'aprenentatge cooperatiu ben organitzat.
- Dins de l'entorn d'aprenentatge, el docent connecta bé amb les motivacions de l'aprenent i és conscient de la importància de les emocions per a l'assoliment dels objectius.
- L'entorn d'aprenentatge distingeix clarament les diferències individuals entre els aprenents; també el coneixement previ.
- L'entorn d'aprenentatge dissenya programes que ens demanen, a tots, l'esforç i afany de superació, però la sobrecàrrega no és excessiva.
- L'entorn d'aprenentatge opera amb expectatives clares i aplica estratègies d'avaluació coherents. Insisteix molt en el feedback formatiu que ha de contribuir a l'aprenentatge.

- L'entorn d'aprenentatge promou la "connectivitat horitzontal" entre àrees de coneixement i matèries; també amb relació a la comunitat i al món en general.

En resum, els canvis i innovacions que es plantegen proposen un viratge cap a unes activitats educatives:

- Centrades en l'aprenent: l'entorn s'ha de dirigir a l'aprenentatge com a activitat principal, el docent passa a ser, per tant, un "guia acompanyant".
- Estructurades i ben dissenyades: per tal de centrar-se en l'aprenent calen un disseny acurat i nivells molt alts de professionalitat.
- Profundament personalitzades: l'entorn d'aprenentatge és molt sensible a les diferències individuals i dels grups pel que fa a la procedència, coneixement previ, motivació i capacitats, i ofereix un feedback personalitzat i detallat.
- Inclusives: la sensibilitat envers les diferències individuals i grupals, incloses les dels aprenents amb més dificultats, defineix una agenda d'ensenyament inclusiva.
- I socials: l'aprenentatge és efectiu quan es produeix en el si dels grups, quan els aprenents hi col·laboren com a part explícita i quan hi ha connexió amb la comunitat.





Quan ens van recomanar aquest llibre ja vam intuir que no ens deixaria indiferents, ja que alguns havíem llegit altres textos d'alguns dels autors que apareixen i els recordem amb una gran implicació amb allò pedagògic, amb una gran sensibilitat per l'altre i una enorme capacitat d'arribar a "tocar-te". En un llibre petit com aquest trobem condensats aspectes emotius, vivencials i experiencials, analítics, crítics, reflexius, pràctics,... de tot un conjunt d'autors de disciplines diverses (psicòlegs, psiquiatres, filòsofs, sociòlegs, antropòlegs, treballadors socials i pedagogs) però que tenen en comú el seu compromís, el seu discurs i les seves pràctiques crítiques amb relació al tema que els preocupa.

El títol, d'allò més suggerent ja fa pensar cap a quins camins ens portarà i quins obstacles ens trobarem al llarg de la lectura dels diferents textos que el conformen. Ens vam endinsar en les lectures, de manera desordenada, anant d'un text a un altre, sense gaire coherència ni lògica, però anàvem trobant un sentit no només al títol sinó un sentit en primera persona que ens va fer analitzar i qüestionar-nos moltes situacions viscudes on la relació amb l'altre es veu determinada per la mirada que posem sobre aquest altre.

Aquest llibre, per tant, es tracta d'una compilació de textos que tenen com a fil conductor les imatges de l'altre, entenent com "l'altre" tot un nombrós ventall de tipologies de persones: l'immigrant, el boig, el delinqüent, el deficient, el marginat, el tarat, el vell,...

Són textos que ens ajuden a pensar i reflexionar sobre l'altre, aquell altre que curiosament és diferent a nosaltres, i per tant pensar com i a partir de què fabriquem les "imatges de l'altre", com el veiem i on el classifiquem, si l'incloem o l'excloem, i si amb l'afany "d'integrar-lo" en la nostra "normalitat" li apliquem tot un conjunt de mecanismes pedagògics, assistencials o terapèutics.

Els autors ens proposen aquesta sensibilitat vers l'altre, intentant veure amb la mirada de l'altre, ja que l'altre, amb la seva mirada sobre nosaltres, posa en qüestió la imatge que hem creat i l'espai on l'hem col·locat. Una mirada de l'altre sobre nosaltres que ens resulta incòmoda i que en tot cas ens hauria d'ajudar a qüestionar-nos com el mirem i per què.

Autors com Caterina Lloret amb “las otras edades” (sobre la institucionalització i la normalització de les edats de la vida), Ramón García i “A propósito del otro: La locura” (apunta altres tipus de pràctiques socials), Hector Salinas amb “El personaje en su laberinto” (sobre la importància de la lectura), així com els propis compiladors Jorge Larrosa i Núria Perez de Lara, són la proposta tant suggerent d’aquest llibre per tal d’endinsar-nos cap a un pensar i repensar sobre l’altre.

Tots aquests aspectes haurien de servir com a preàmbul, analitzar-los a priori abans de passar a qualsevol situació d’intervenció educativa, plantejar-nos quina és la nostra “mirada de l’altre” per què o a partir de què la construïm pot ajudar-nos a pensar en “jo” com a ensenyant i a aguditzar la sensibilitat per tal de portar a terme situacions d’aprenentatge amb èxit.



El director de l'Oficina Antifrau de Catalunya, el senyor Daniel de Alfonso, en presentar una enquesta de la pròpia oficina, declarava el desembre de 2012 que *"la corrupció està en la natura de l'home, tot i que aquest instint pot combatre's amb la repressió i l'educació"*. (No sabem si el senyor Daniel de Alfonso amb la seva expressió "repressió i educació" volia subscriure la tesis que suprimeix la conjunció "i", afirmant la correlació entre repressió i educació, és a dir, la repressió com a paràfrasis de l'educació o l'educació com a exercici de la repressió). En qualsevol cas, el que interessa esbrinar a l'autora del llibre que comentem és si la corrupció, l'individualisme, l'egoisme o la competitivitat formen part de la nostra dotació genètica com s'afirma des de diverses instàncies polítiques, sociològiques, pedagògiques o populars. Si és la manera natural d'existir de "l'home" a la Terra.

El tema té importància per a la gestió de la diversitat a les aules i als espais educatius, perquè quan es parla d'escola inclusiva o comprensiva un sector de la teoria i l'acció pedagògica defensa la necessitat de treballar de forma cooperativa alumnes amb diferents nivells acadèmics, culturals o d'habilitats cognitives, mentre que uns altres defensen que la constitució natural individualista i competitiva fonamenta des del punt de vista antropològic i biològic separar els més preparats, els més capacitats, en "escoles d'excel·lència", o per nivells en els centres o les aules. Xavier Sala i Martí resumia aquesta postura amb una fórmula matemàtica: universalitat + igualtat = mediocritat (La Vanguardia, 17/11/2008). Som egoistes per naturalesa, som competitius, de manera que només la competitivitat pot assegurar el progrés, l'aprenentatge i el màxim desenvolupament dels més dotats i, potser també, dels "altres"? Quan s'adopta el principi pedagògic de relació cooperativa, s'està forçant la naturalesa humana en contra de les seves tendències naturals?

McTaggart a partir d'una sorprenent erudició en el camp de la divulgació científica, recorre les recents investigacions en biologia, neurociència, psicologia, sociologia o física quàntica per respondre que des d'una perspectiva científica no té cap sentit la idea que l'individualisme i la competitivitat siguin una necessitat humana fonamental. A través de tot el llibre va relatant i exemplificant de manera amena els últims descobriments en les diverses disciplines, posant de manifest que l'impuls més bàsic de la naturalesa no és la competitivitat, sinó "la integració de la totalitat". Actualment és una fal·làcia – afirma - que l'ésser humà sigui una entitat clarament diferenciada de

les altres entitats. Des de les partícules subatòmiques, fins al nostre ésser humà, totes les “individualitats” viuen una vida de relació vinculada a “les altres”, de manera que l’impuls més bàsic de la natura no és una lluita per a la dominació, sinó “un irreprimible instint de totalitat”. Nombroses investigacions recents – diu l’autora - demostren que tots els éssers vius, inclosos els humans, *“tenim la necessitat instintiva de connectar-nos, pràcticament per sobre de qualsevol altre instint. No obstant això, el paradigma actual que ens ha transmès la ciència tradicional, la idea que tenim de l’univers en el qual vivim, és la d’un lloc poblat d’entitats separades que han d’enfrontar-se entre si per poder sobreviure; i simplement hem assumit tots que «jaixí és la vida!»”*.

McTaggart vol mostrar *“que la descripció científica de qui som ha canviat darrerament de manera dràstica, i que hem de canviar amb ella si volem sobreviure”*. Des de la constatació de la crítica realitat mundial afirma que “l’impuls competitiu que constitueix en l’actualitat una part fonamental de la definició que fem de nosaltres mateixos i que forma un corrent subterrani en les vides de tots nosaltres, és la mateixa disposició mental que ha creat totes i cadascuna de les crisis globals que actualment amenacen amb destruir-nos”.

Seguint aquests postulats, l’educació i, en concret, l’educació de persones adultes hauria de plantejar-se l’aula i el centre com a una totalitat d’aprenentatge. Tal com ja es fa en gran part, s’han de continuar afavorint relacions de col·laboració entre totes les “individualitats”, ha d’erigir-se en impulsora d’una altra manera de ser de les persones, ajudar a entendre la societat actual, establir vincles amb les altres instàncies formatives adultes de l’entorn i amb el propi entorn, com a forma “natural” d’existir de les persones i les institucions. Evidentment no és un paradigma nou. És simplement un recordatori provocat per la lectura d’un llibre.



Com la majoria de llibres d'aquesta temàtica parteix de l'evidència que tots els alumnes són diferents i que, per tant, la resposta a la diversitat forma part del treball educatiu habitual. Des de la confiança en la força de l'educació – limitada, però activa - i la teoria interaccionista de l'origen de les diferències psicològiques entre les persones, planteja que les característiques individuals són el resultat d'una història personal que pot modificar-se a través de les experiències futures i, en particular, de les experiències educatives. Les

peculiaritats personals no són trets fixos i estàtics, estan subjectes a evolució, en funció, en part, del suport educatiu que rebí la persona.

El principi rector que presenta és l'ensenyament adaptatiu. A diferència d'altres estratègies de resposta a la diversitat, l'ensenyament adaptatiu no considera com a principi que alumnes distints hagin de tenir objectius i continguts d'aprenentatge radicalment diferents, ni tampoc que la resposta a la diversitat hagi de reduir-se a determinats col·lectius d'alumnes amb dificultats o problemes en l'aprenentatge. Ans el contrari, aquesta estratègia intenta assegurar que tots els alumnes aconseguixin determinades capacitats considerades mínimes i irrenunciables mitjançant les adaptacions curriculars i organitzatives que siguin necessàries.

Tots els alumnes tenen capacitats, però l'ensenyament s'ha identificat massa sovint amb els coneixements acadèmics o escolars, quedant exclosos aquells alumnes amb altres tipus d'habilitats. Per això, entre els criteris d'adaptació caldrà desenvolupar activitats que tinguin en compte també com a eixos organitzadors les diferents estratègies cognitives i les actituds positives davant l'aprenentatge. Valorar les capacitats diverses significa realitzar activitats en les quals es pugui obtenir informació sobre els coneixements previs dels aprenents amb relació a allò que es vol ensenyar, i relacionar els continguts que cal desenvolupar amb allò que s'ha vist que saben, fins a quin punt i de quina manera ho saben, les seves experiències personals i les preocupacions i activitats ciutadanes realitzades.

Els autors defensen presentar els continguts en espiral, tornant de tant en tant als aspectes estudiats amb diferents nivells de profunditat, fent resums i recapitulacions i plantejant els coneixements des d'una perspectiva global i no exclusivament des d'un enfocament disciplinar. Adaptació significa també diversificar les activitats que es desenvolupen a l'aula, plantejar tasques que puguin tenir diferents nivells de resolució, incloure activitats de reforç i d'ampliació, i programar seqüències d'activitats que

necessitin cada vegada menys el suport del professorat i suposin cada vegada més l'autonomia dels aprenents, en un treball fonamentalment cooperatiu; aquell en què l'èxit personal passa per l'èxit de la resta de companys que formen part del grup de treball. Justament el contrari del que succeeix en les situacions competitives.

Per aconseguir tot això el clima relacional de l'aula s'haurà de basar en l'acceptació, la seguretat, la confiança mútua, la participació de tots en l'elecció, selecció i avaluació de les activitats que s'han de desenvolupar; avaluació del seu propi aprenentatge i del conjunt dels processos d'ensenyament/aprenentatge. Es tracta d'obrir la possibilitat que ells mateixos valorin el desenvolupament global de les classes, assenyalin quins aspectes els ajuden a aprendre i quins els dificulten i caldria modificar.

En l'aprenentatge ja se sap que no només intervenen factors de tipus estrictament intel·lectual, sinó que són rellevants aspectes de tipus emocional i afectiu. En la formació de persones adultes ens trobem sovint amb joves i adults amb una percepció molt negativa de la seva capacitat d'aprenentatge, amb poca confiança en les seves possibilitats, amb una autoestima baixa i expectatives de fracàs. Per aquest motiu, la intervenció educativa a més de tenir-ho en compte haurà d'intentar modificar-ho. Això forma part d'una resposta adequada a la diversitat.



Pere Pujolàs porta molts anys treballant sobre l'aprenentatge cooperatiu des de la Universitat de Vic conjuntament amb altres universitats espanyoles. A la primera part del llibre, l'autor es posiciona clarament a favor d'una escola inclusiva i ens diu que no solament ens permetrà ensenyar millor als alumnes, sinó que també servirà perquè es formin com a millors persones: més responsables, més respectuoses amb les diferències, més capaces de cooperar amb els companys tot posant allò que han après al costat del que saben els altres per resoldre problemes comuns.

La segona part, ens explica què és l'aprenentatge cooperatiu, què implica quant a organització a l'aula, ens presenta diverses tècniques que ens poden facilitar l'ensenyament d'habilitats per treballar en equip -la tècnica TAI (Team Assisted Individualization), la tutoria entre iguals (Peer tutoring), el trencaclosques (Jigsaw), els grups d'investigació (Group-Investigation), la tècnica Coop-Coop, la tècnica TGT (Teams-Games Tournaments)- i a l'últim capítol trobem la seqüència d'una unitat didàctica organitzada de manera cooperativa.

L'aprenentatge cooperatiu es refereix a un conjunt de procediments d'ensenyament/aprenentatge que es basen en una organització de la classe en grups heterogenis que treballen conjuntament i en els quals es crea una interdependència positiva entre els seus membres. D'aquesta manera l'aprenentatge cooperatiu és una forma de treball que facilita la inclusió educativa i social. A més a més de permetre l'adquisició dels aprenentatges curriculars, fomenta la col·laboració i els ensenya a cooperar, treballant, així, les habilitats socials de tots els membres de l'equip.

L'activitat cooperativa implica combinar el treball individual, la interacció professor-alumne i entre els alumnes. Tots podem aprendre de tots. Aquest fet implica fer canvis importants en el funcionament de l'aula i del centre, i disposar d'un clima d'aula favorable. Alhora, requereix la participació activa i directa de l'estudiant, ja que aprenem de veritat allò que volem aprendre. I es basa en la cooperació, l'ajuda mútua, entre els membres de grups heterogenis que els permet aprendre més coses i aprendre-les millor.

Així, a un equip d'aprenentatge;

- Els uneix la finalitat d'aprendre junts, formant una comunitat d'aprenentatge on tots aprenen i ajuden a aprendre.

- On hi ha una relació d'igualtat entre tots els membres de l'equip, és a dir, ningú no és superior als altres, tots són igualment valuosos i tots se senten igualment valorats.
- On es crea una interdependència positiva entre els seus membres. Necessitem al grup, la comunitat. Tothom es preocupa de tothom.
- On s'estableix una relació d'ajuda mútua. Tothom aprèn ja que les coses se saben bé quan s'és capaç d'explicar-les als altres.
- I on es crea un lligam afectiu entre els seus membres. Els èxits individuals passen a ser èxits comuns. L'objectiu final de tot l'equip és que tothom progressi en l'aprenentatge.

En definitiva, tot i ser un llibre que ens parla d'alumnes de primària i secundària és un material que va adreçat a tots els mestres, professionals, voluntaris, etc. que treballen a l'educació i que estan interessats a conèixer i aplicar els principis d'una escola inclusiva i a la vegada el treball cooperatiu a l'aula com una eina per arribar a tots els alumnes, sense importar l'edat que tinguin. Per una banda, perquè la filosofia de l'escola inclusiva no es limita només a l'àmbit escolar sinó que és una manera d'entendre tota la societat, una manera de viure i relacionar-se diferent i per tant engloba tots els ciutadans. I per una altra banda, perquè millora el rendiment dels alumnes, afavoreix les relacions interpersonals i l'acceptació de les diferències, millora la capacitat de veure les coses des de la perspectiva dels altres, desenvolupa la creativitat, augmenta l'autoestima i entén la interdependència (Gemma Riera Romero, 2005).





Climent Giné ens diu al pròleg que aquest llibre té l'objectiu d'avançar cap a formes de pensar i preparar l'atenció educativa per a tot l'alumnat en aules inclusives. Hem de tenir sempre en compte dues qüestions bàsiques; en primer lloc, pensar en tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves condicions i el seu origen i la voluntat de millorar els resultats de tots, i en segon lloc, reflexionar i avançar sobre el fet que moltes barreres a l'aprenentatge i a la participació de l'alumnat no es poden resoldre a partir de procediments com ara el disseny de programacions múltiples sinó que moltes vegades les dificultats es troben en les organitzacions i en els

pensaments i creences dels mestres. El llibre no vol mostrar tant com fer els plans sinó com pensar i preparar què es farà a l'aula per tal que la inclusió sigui satisfactòria per tothom inclòs el professorat. Vol promoure, per una banda, canvis en les maneres de pensar del professorat sobre els alumnes i les seves possibilitats i, de l'altra, la pràctica pedagògica a l'aula, amb la reflexió sobre la pràctica i la col·laboració amb els altres professors.

Partint, doncs, d'aquest marc inclusiu l'autor ens presenta tres elements que ens ajudaran a fer de les nostres aules espais d'aprenentatge per a tothom.

- El "Disseny de programacions múltiples" (DPM), basades en l'enfocament d'"Ensenyament Multinivell", reflecteix la descripció d'una multiplicitat d'opcions, de propostes, de propòsits compatibles i coherents que es formulen com a guia o ajut que prepara el docent per atendre les múltiples possibilitats, necessitats i característiques de tot l'alumnat de l'aula ordinària. I a més, conté elements explícitament disposats per planificar, anticipar i proposar personalitzadament mesures d'accés, progrés i participació de l'alumnat en el currículum real i tangible de l'aula.
- El "Pla Educatiu Individualitzat d'aula", dirigit a aquells alumnes que tenen o poden tenir més dificultats a l'aula ordinària. És un pla d'acció en el qual es descriuen les principals mesures centrades a possibilitar l'accés, el progrés i la participació adequada d'aquest alumnat, fins al màxim de les seves possibilitats, al currículum que es desenvolupa a l'aula ordinària en el dia a dia.
- I, per últim, el "Pla Educatiu individualitzat Ampli" és on es tenen en compte els suports i l'atenció que es proposa per a l'alumne en un període més llarg (curs o

trimestre) i que implica un conjunt ampli de persones que poden contribuir a donar qualitat a la planificació, tant en el conjunt de les àrees curriculars com en els altres aspectes que puguin incidir en la qualitat de l'atenció a l'alumne.

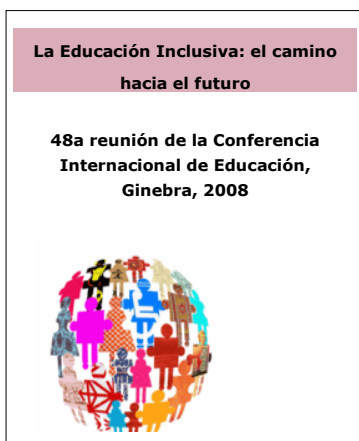
L'autor ens proposa aquests tres elements no perquè n'escollim un sinó per complementar-los per a una millor qualitat de l'ensenyament aprenentatge.

Com podem comprovar llegint aquests apunts sobre el llibre són unes eines de treball totalment adaptables i recomanables per a la formació d'adults ja que també optem per una escola inclusiva on tothom hi tingui cabuda sense diferenciacions per raons culturals, socials, d'immigració, de discapacitat, etc. i on tothom, dintre de les seves possibilitats i interessos, tingui èxit en els seus aprenentatges.

## UNESCO (2008). *L'educació inclusiva, el camí cap el futur*. 48 CONFERÈNCIA INTERNACIONAL D'EDUCACIÓ:

---

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



La major part de les publicacions recents sobre educació inclusiva fan referència a aquesta quaranta-vuitena conferència. Va constituir un debat on van participar especialistes i pensadors importants i que es va centrar en els desafiaments que presenta per a la comunitat internacional la consecució d'una educació inclusiva. En la seva declaració final afirma que una educació inclusiva i de qualitat és fonamental per poder aconseguir el desenvolupament humà, social i econòmic.

La inclusió ja no s'associa a l'alumnat que presenta disminucions o que té "necessitats educatives especials", sinó que fa referència a l'educació de tothom. La UNESCO defineix l'educació inclusiva com un procés orientat a respondre a la diversitat dels estudiants incrementant-ne la seva participació i reduint-ne l'exclusió en i des de l'educació. Una educació de qualitat cal que sigui inclusiva perquè s'ha de proposar la participació de tothom, amb independència del seu sexe, la seva condició econòmica i social, origen ètnic, edat, religió, i necessitats especials d'aprenentatge.

El material publicat d'aquesta conferència que inclou les ponències dels diversos especialistes, les discussions dels grups de treball, i les conclusions, representa un bon element de reflexió sobre el tema. Una de les conclusions parla de la necessitat de formar els docents i dotar-los de les capacitats i els materials necessaris per ensenyar en la diversitat i satisfer les necessitats de tots els estudiants.

Es tracta doncs, d'una temàtica molt propera a la tasca de l'educació de persones adultes en tots els seus vessants, que sempre s'ha caracteritzat per gaudir d'una gran diversitat. En aquests documents de la Unesco hi podem trobar elements que ens ajudin a crear un clima de confiança, participació i empatia entre els participants.

L'any 2001 la Unesco havia publicat les "Nou regles d'or per a la inclusió escolar" desenvolupant aquests principis:

- Incloure tot l'alumnat
- Comunicar-se de forma eficaç a l'aula.
- Eliminar les barreres d'aprenentatge i la participació a l'aula.
- Planificar les classes de manera que resultin més efectives per a tothom.
- Planificar individualment l'accés al currículum de l'aula.

- Utilitzar suports específics.
- Utilitzar suports generals a l'aula.
- Controlar el comportament de tot l'alumnat.
- Treballar en col·laboració a l'aula.

## Breu ressenya professional dels membres del grup de treball i de les col·laboradores

### Xavier Aranda Nicolas

---

Des del 1991 està vinculat a la formació d'adults en centres penitenciaris. Actualment és director docent i professor al CFA Jacint Verdaguer de la presó Model de Barcelona i professor associat al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

### Mònica Díaz García

---

Dissenyadora gràfica i mestra d'educació primària. Des del 2003 vinculada a associacions de formació d'adults, com a treballadora i com a col·laboradora, a l'Associació Cultura Viva i al Col·lectiu Suma de Sant Boi de Llobregat.

### Alfons Formariz Poza

---

Mestre d'educació de persones adultes. Professor de l'assignatura "Alfabetització i Educació Bàsica d'Adults", a la Diplomatura d'Educació Social de la URL (1993-1996) i de les assignatures "Educació d'Adults" i "Formació Permanent" a la UB (1996-2006). Secretari del Consell Assessor de Formació de Persones Adultes de la Generalitat de Catalunya (1993-2007). Col·laborador d'EICA.

### Maika García Castro

---

Llicenciada en Pedagogia. Experiència com a pedagoga en educació formal i no formal a les etapes d'infantil, primària, secundària i amb adults. Creu que el camí de l'excel·lència i la innovació es guia per l'educació inclusiva. Formada en intel·ligències múltiples, competències bàsiques i metodologies cooperatives.

### Marta Martínez Ripoll

---

Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de capacitació de professora d'espanyol per a estrangers a International House Barcelona. Curs de postgrau Educació i Immigració per la UOC. Treballa al Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona. També ha treballat en escoles de secundària i en la correcció i traducció de textos orals i escrits.

### **Bep Masdeu Asperó**

---

Mestre d'educació de persones adultes, ha impartit els crèdits de "Sociologia de l'educació" i "Alfabetització i educació de persones adultes" a la Universitat de Barcelona, ha estat director de l'IES Llobregat de l'Hospitalet de Llobregat i ha participat com a ponent en cursos de formació dels equips directius dels centres de secundària. Col·laborador d'EICA.

### **Natalia Núñez Gimeno**

---

Llicenciada en Ciències Ambientals. Màster en Formació de Persones Adultes (UAB-UB). Ha estat col·laboradora a EICA, al CFA La Concòrdia (Sabadell) i al programa de formació a persones preses de Can Brians. Ha treballat de professora d'adults a l'escola Maria Saus de Canet de Mar.

### **Isis Sainz Planas**

---

Diplomada en educació social, especialitzada en educació d'adults. Ha treballat i col·labora a l'Escola d'Adults de la Verneda, així com en d'altres entitats i projectes d'acció social i de desenvolupament comunitari. Actualment coordina els cursos de llengua d'Apropem-nos.

### **Albert Solà i Puigjaner**

---

Mestre i psicopedagog. Ha treballat a la primària i a la secundària i com assessor LIC d'aules d'acollida de Barcelona-ciutat. Col·labora actualment en la Xarxa d'Intercanvi de Coneixements de 9 Barris Acull fent classes d'alfabetització a persones immigrades.

### **M<sup>a</sup> Isabel Soler i Garcés**

---

La seva experiència professional sempre ha estat a la formació d'adults, des del curs 1983-84 fins a l'actualitat. Diplomada en Educació Infantil UAB. Postgrau de Formació persones adultes UAB. Coordinadora d'Aules de Formació d'Adults. Fa 16 anys que és directora del Centre de Formació d'Adults La Llagosta on treballa actualment.