

PAPERS

d'Educació de Persones Adultes

60

Educació de persones adultes i inclusió de les necessitats educatives especials

EDITORIAL

Educació de persones adultes inclusiva

TEMES A DEBAT

Capacitat i discapacitat. Què és i què no és la discapacitat: el

paper de l'educació (Ignasi Puigdemívol)

Educació de persones adultes inclusiva (Montse Fisas)

Ser un adult dislèctic (Neus Buisán Cabot)

Inclusió i barreres a l'aprenentatge (Sara Ortega)

Bones pràctiques en educació de persones adultes. L'Educació

de Persones Adultes a Dinamarca (Montse Fisas)

EXPERIÈNCIES

Acollida i seguiment de les persones amb NEE a l'Escola de

La Verneda-Sant Martí (Vanessa Arrufat)

En educación después de 22 años en servicios sociales

CRÒNICA

12a Trobada d'Estudiants Gitanes de Catalunya

(Associació Gitana de Dones Drom Kotar Mestipen)

RECENSÍO

Hipatia de Alejandría

PAPERS és una publicació de l'Associació per l'Educació de Persones Adultes (AEPA).
Via Laietana, 41, 1r 1a. 08003 Barcelona.
Telèfon 93 310 7715. Fax 93 310 0547.
E-mail: a.e.p.a@suport.org

COORDINACIÓ: Esther Cañada, Montserrat Fisas.
EQUIP DE REDACCIÓ: Alfons Formariz, Miquel Fort, Maria Padrós, Andreu Pagès, Núria Valls, Esther Cañada, Cristina Pulido, Montserrat Fisas.
EQUIP COL·LABORADOR: Consol Aznar, José Beltrán, Joana Colom i Sebastià Poy.
MAQUETACIÓ: José Ángel Borlán.

PVP: 3 euros. **PAPERS** no es responsabilitza necessàriament de les opinions que continguin els articles signats.
D.L.: B-43630-86
Amb el suport de:



Generalitat de Catalunya
Departament de Governació
i Administracions Públiques
Secretaria d'Acció Ciutadana



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis
Àrea d'Educació

EDITORIAL

- 4** Educació de persones adultes inclusiva

TEMES A DEBAT

- 5** Capacitat i discapacitat. Què és i què no és la discapacitat: el paper de l'educació (Ignasi Puigdemívol)
- 9** Educació de persones adultes inclusiva (Montse Fisas)
- 14** Ser un adult dislèctic (Neus Buisán Cabot)
- 17** Inclusió i barreres a l'aprenentatge (Sara Ortega)
- 21** Bones pràctiques en educació de persones adultes. L'Educació de Persones Adultes a Dinamarca (Montse Fisas)

EXPERIÈNCIES

- 25** Acollida i seguiment de les persones amb NEE a l'Escola d'Educació de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí (Vanessa Arrufat)
- 27** En educación después de 22 años en servicios sociales

CRÒNICA

- 29** 12a Trobada d'Estudiants Gitanes de Catalunya (Associació Gitana de Dones Drom Kotar Mestipen)

RECENSIÓ

- 30** Hipatia de Alejandría. Un equipo plural de científicas desvela la verdad sobre la primera mujer de ciencia

Educació de persones adultes inclusiva

Una educació permanent d'accés universal hauria de garantir el dret de tothom a una educació de qualitat per al desenvolupament personal, social i professional de les persones. Perquè sigui eficaç per a les persones i el desenvolupament hauria d'estar integrada en el territori, adequadament coordinada amb els seus agents i serveis sense que se n'excloués ni a les persones de nivells d'instrucció més bàsics, amb necessitats educatives especials o amb discapacitat. Això implica un concepte d'educació de persones adultes inclusiva i oberta a les necessitats socials.

Donada la inexistència de polítiques serioses d'educació de persones adultes al nostre país, caldria una revisió profunda i generalitzada del seu desenvolupament i de l'atenció a les necessitats especials d'educació (NEE) de les persones adultes al llarg de la vida, al menys tal com s'ha contemplat en l'educació universitària. A través del Consell Interuniversitari de Catalunya i a partir del projecte UIN.DIS.CAT (2005) ja es compta amb propostes per a la inclusió de la discapacitat i de les persones amb necessitats educatives específiques a la universitat. Però, com és evident, no s'aborda la inclusió de les persones adultes amb necessitats educatives específiques en els nivells de formació més inicials i bàsics.

El desenvolupament de les actuacions al voltant de la *Llei d'Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad* que ha transformat en part la percepció social sobre la discapacitat, ha afavorit la regulació de la discriminació positiva a favor de la contractació de persones amb discapacitat. Això no ha arribat ni per 'efecte domino' a l'EpA. El que podria haver estat una bona oportunitat per planificar i promoure la responsabilitat social de professionals, agents i empreses en l'àmbit de l'educació al llarg de tota la vida i en el de la discapacitat, no ha estat ni de bon tros així.

Tanmateix el procés de debat de la Llei d'educació de Catalunya també podria haver estat un marc per a revisar el paper

de l'educació permanent i en concret l'EpA, incloent-hi l'atenció a les NEE però com sabem l'EpA apareix només de manera ben discreta en els darrers articles, dins del paquet de "altres ensenyaments". L'exemple de les administracions, que de manera específica i coordinada desenvolupessin un Pla d'Actuació per a la inclusió de totes les persones en els diferents sub-àmbits d'educació permanent (EpA, formació per al desenvolupament personal i cultural, Formació continuada o ocupacional), seria fonamental per a la progressiva sensibilització de la societat i pel desenvolupament de la igualtat d'oportunitats de les persones adultes amb discapacitat també en educació.

Vista doncs la situació no cal més que reivindicar la necessitat de coordinació de serveis i de mecanismes de col·laboració amb els equips que ja actuen en relació amb la discapacitat de serveis socials, d'educació i dels municipis (per exemple plans transversals per a la discapacitat o per a l'educació permanent), seria de gran utilitat abordar el tema de la inclusió a nivell d'educació permanent en els territoris, comarques o municipis, concretament l'educació de persones adultes no universitària.

És primordial per a un bon desenvolupament de l'EpA i de la inclusió totes de les persones adultes en educació, especialment a les persones amb discapacitat, obrir l'anàlisi i les actuacions més enllà de la Formació de persones Adultes. L'atenció a les NEE de les persones adultes atenent al principi d'igualtat d'oportunitats i d'accés universal s'ha d'abordar des d'una perspectiva àmplia i participada entre diferents sectors i àmbits de l'educació permanent i els serveis a la discapacitat en col·laboració amb les diferents administracions i departaments interconnectada en el territori. D'aquesta manera és com podem afrontar, entre totes les persones i sectors implicats, el repte de la millora de la qualitat de la formació de les persones adultes, sense exclusió, donant una millor resposta a les necessitats específiques d'aquelles persones que ho necessitin i fent una formació permanent més eficaç a nivell personal i social més inclusora.

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o t
2 0 0 9

4

Capacitat i discapacitat

Què és i què no és la discapacitat: el paper de l'educació

Ignasi Puigdemívol¹

Preguntar-se què és la discapacitat pot semblar fer-se una pregunta fàcil de resposta òbvia: *tothom ho sap el que és la discapacitat, dirien alguns*. En canvi a mi no em sembla pas gens fàcil contestar-la. Al contrari: crec que és una pregunta molt intel·ligent i m'agrada, a més, que se'm formulí des d'una revista especialitzada en educació d'adults, per diferents raons. Sobretot perquè hi ha molts adults i gent gran amb alguna discapacitat que no sempre veuen prou ben ateses les seves necessitats o les seves inquietuds educatives. Però també perquè l'educació d'adults pren una nova dimensió en la societat de la informació en la que estem immersos, on absolutament tots els experts coincideixen en la necessitat de *formació al llarg de tota la vida*. I això també hauria d'afectar les persones adultes amb alguna discapacitat. Així l'exclusió d'aquestes persones, tant si és declarada com subtil², no és justificable en la societat del segle XXI, cosa que ens hauria de fer pensar. Però anem a pams.

Què en sabem de la discapacitat?

Ja hem vist que potser molta gent s'estranyaria de la pregunta pensant que la definició de discapacitat és òbvia: el que pateixen les persones que per una causa o altre estan limitades. I tot seguit ens venen al cap diferents imatges: la cadira de rodes, el bastó o gos pigall del cec, les persones amb síndrome de Down, etc. Certament en tots aquests casos ens estem referint a alguna discapacitat, però també en molts altres podem apreciar el que és un desconeixement bastant generalitzat del que és la discapacitat i el que comporta. Només per clarificar la idea en posaré alguns exemples.

Hi ha molta gent que pensa que les persones amb paràlisi cerebral atetòsica³ presenten retard mental, sobretot si l'atetosi afecta també la parla. Quan, en realitat, la capacitat intel·lectual d'aquestes persones no té perquè estar alterada. D'altra banda encara hi ha qui usa el terme *sord-mut* per referir-se als sords entenent que el "mutisme" és també una limitació present en aquestes persones (o en algunes d'elles) sense entendre que es tracta d'una conseqüència de la sordesa que es pot evitar, si es vol, amb una bona educació oral: no hi ha cap limitació ni malformació dels òrgans de la fonació que impedeixi la parla.

Fins i tot en ambients més professionals no és estrany trobar-se amb afirmacions com la següent: "aquest nen no aprèn a llegir (o li costa molt) perquè té un retard mental". Aquesta afirmació és ben bé un cercle viciós, doncs preci-

sament diem (o diuen els experts) que el nen presenta discapacitat intel·lectual, entre altres coses, perquè constaten les seves dificultats per a llegir!⁴ En conseqüència la classificació o consideració de discapacitat intel·lectual descriu, però en cap cas explica, les seves dificultats amb la lectura.

Per anar acabant amb aquest punt faré dues consideracions més. La freqüència amb que hom pensa que la síndrome de Down és un grau de discapacitat intel·lectual, quan entre la població amb l'esmentada síndrome hi podem trobar des de les persones amb molt poca limitació intel·lectual fins a les que tenen una discapacitat profunda. I en un altre ordre de coses, també les creences entorn de la sexualitat de les persones amb discapacitat intel·lectual, que van des dels que pensen que són persones infantils, sense sexualitat o amb una sexualitat molt limitada, fins els que atribueixen, especialment als adolescents i adults amb aquesta discapacitat, una sexualitat desaforada que els converteix en un perill social, quan absolutament tots els estudis fets sobre la sexualitat d'aquestes persones demostren que el problema més greu al que s'enfronten és precisament el contrari: el de ser víctimes d'abús sexual, per a més *inri*, abusos que solen provenir de les persones més pròximes.

Per tant, val la pena aturar-se a reflexionar sobre el que és i el que implica la discapacitat. I em sembla que per fer-ho pot ser convenient, d'entrada, plantejar-nos la relació entre dos termes clau: capacitat i discapacitat.

Capacitat i discapacitat

Capacitat i discapacitat són termes fronterers o complementaris, no pas antagònics com se sol entendre fins i tot des de la literatura especialitzada. En realitat el terme contrari a capacitat seria in-capacitat o a-capacitat.

Per precisar una mica més el concepte de discapacitat utilitzaré una frase de Pablo del Río, un dels millors coneixedors i divulgadors de l'obra de Vigotsky al nostre país, qui en un article sobre aquest autor senyalava "la discapacitat és l'atribut universal de la nostra espècie", fent referència a la interdependència que tota cultura genera entre els seus membres (Del Río, 1998). Així, si ens parem a pensar-ho, ens adonarem fàcilment que per desenvolupar-nos amb normalitat en la nostra vida quotidiana continuament necessitem dels altres (presents o ausents). Dit d'una altra manera, som extraordinàriament dependents. Pensem només en com comencem qualsevol jornada: apaguem el despertador, encenem el llum, anem a la dutxa, si pot ser amb aigua calenta,

utilitzem la torradora o el microones, agafem l'ascensor, el cotxe o transport públic, etc. Cap de les coses que acabo d'anomenar les podem fer "per nosaltres mateixos". Totes compten amb el concurs d'altres persones: ja sigui els qui treballen a les companyies elèctriques o els que ho fan al servei d'autobusos o fabricant qualsevol dels utensilis que amb tanta normalitat i despreocupació utilitzem en la nostra vida diària. Heus aquí una mostra del que possiblement ningú dels que estiguem llegint ara mateix aquest article sabriem fer, és a dir, dels nombrosos límits de la nostra capacitat individual o, com apunta Del Río, de la nostra discapacitat o dependència per seguir els nostres hàbits i ritmes de vida més bàsics. Les altres espècies animals del planeta no experimenten aquesta dependència. Ara bé, aquesta "debilitat individual" en realitat és també el que ens fa forts com a espècie, ja que hem estat capaços de crear una xarxa d'interdependències que en darrer terme és el que defineix la nostra cultura. Esdevé cultura.

Tot això ens fa percebre, cada vegada amb més claredat, que les nostres "capacitats", que les tenim, no són tant un atribut individual, sinó que tenen molt a veure amb la nova idea de les *capacitats compartides*. La meua capacitat, per exemple, per escriure aquest article és en part una capacitat "interioritzada", més que una capacitat pròpia o potencialitat interior que després sorgeixi en forma d'un article, d'una cançó o d'un plat de cuina. Però més enllà d'aquesta interiorització que, en definitiva, és el resultat tot procés d'aprenentatge humà, aquest article té molt a veure amb capacitats alienes a mi: la dels qui han fet l'ordinador i el tractament de text amb el que estic escrivint, la del diccionari electrònic que de tant en tant vaig consultant i, tornant als exemples més quotidians, la dels qui proporcionen l'energia elèctrica perquè tot plegat funcioni.

Fixeu-vos, doncs, que estem arribant a una concepció molt "social" del que són les nostres capacitats. Què passa quan després ens endinsem en el terreny de la discapacitat? Doncs que precisament aquest aspecte social de les capacitats constitueix una nova manera de percebre la discapacitat i que aquest canvi de percepció, al meu entendre, té moltes i interessants conseqüències pedagògiques. Vegem-ho.

Perspectiva social de la discapacitat

Tradicionalment s'ha concebut la discapacitat com un "atribut individual" amb poca relació amb l'entorn i menys encara amb la cultura. En el segle passat es va aconseguir superar la visió ontològica de determinades discapacitats: una exageració de l'atribut que portava a percebre les persones que patien determinades discapacitats com a mem-

bres d'una espècie distinta. Recordem, per exemple, els termes de "mongòlic" o "mongolisme" referits a les persones amb la síndrome de Down. La "raça" mongòlica s'entenia com la menys evolucionada i, en conseqüència, els nens i nenes amb la síndrome eren el resultat d'"accidents" que els feien fer un salt enrere en l'espècie, en una concepció evolutiva que, òbviament, situava occident i la "raça blanca" en la cúspide de l'evolució.

Per sort avui estem lluny d'aquelles concepcions d'inicis del segle passat (parlo del segle XX). Això no obstant, les nostres pràctiques educatives encara es mostren sovint molt primitives quan ens costa percebre la funció social⁵ que el concepte de discapacitat està complint, per exemple, quan contribueix a generar *atribucions infundades* (una exageració del pes de la discapacitat que fa que se li atribueixin limitacions i conductes que no tenen res a veure amb ella⁶) o quan s'assumeix la

funció social perversa de justificar o fer aparèixer com a "fenòmens naturals" el que simplement són mostres de marginació i desigualtat (p.ex. l'atribució de retard mental a poblacions socialment desafavorides que, per raons evidents a qualsevol observador despert i net de prejudicis, puntuen baix en les proves d'intel·ligència⁷).

Per als que ens dediquem a l'educació, en qualsevol dels seus vessants, resulta molt important diferenciar entre el que són i el que representen el "dèficit" i la "discapacitat" per a qualsevol persona, termes que a primera vista podrien semblar sinònims, però que no ho són en absolut. Al contrari, la seva diferenciació ens permetrà veure més clarament la importància del treball educatiu, el que és específic de la nostra tasca pedagògica i l'alt grau de compromís que suposa, ja que amb les nostres decisions podem contribuir a canviar radicalment la vida de les persones.

Utilitzaré un exemple que ens ajudi a diferenciar ambdós conceptes. Imaginem-nos la situació de dues persones adultes que, com a conseqüència d'un accident pateixen una paràlisi als membres inferiors que els obliga a utilitzar una cadira de rodes per desplaçar-se. La primera de les dues no va poder conservar la feina a la que es dedicava abans de l'accident, una feina que requeria molt de les capacitats físiques que ara veu dràsticament reduïdes. S'ha hagut, per tant, d'acollir a la pensió d'invalidesa. La seva situació econòmica és precària i no l'hi ha permès adequar l'habitatge que ocupa, i resideix en una ciutat amb moltes barreres arquitectòniques: escales, bordons alts, transports i edificis públics amb importants limitacions d'accessibilitat, etc. Tot plegat, amb el temps, ha contribuït a un progressiu aïllament social.

La segona persona de l'exemple, en canvi, ha pogut con-

Per tant, val la pena aturar-se a reflexionar sobre el que és i el que implica la discapacitat. I em sembla que per fer-ho pot ser convenient, d'entrada, plantejar-nos la relació entre dos termes clau: capacitat i discapacitat

servar el seu treball, no fonamentat en la capacitat física. Les seves possibilitats econòmiques l'hi han permès adaptar el seu habitatge on es mou amb total autonomia i també ha adaptat el cotxe per seguir-lo utilitzant en els seus desplaçaments, tant de feina com de lleure. A banda de tot això resideix en una ciutat amb un alt nivell d'accessibilitat (supressió de barreres arquitectòniques) i ha mantingut la seva afició esportiva, ampliant-la a més amb la pràctica d'esports adaptats.

En els dos casos de l'exemple anterior ens trobem enfront d'un mateix dèficit: la impossibilitat de moure les cames, de caminar. No obstant, les conseqüències d'aquesta important limitació són diametralment diferents en un cas i en l'altre. Podem sostenir, doncs, que té molt sentit diferenciar el que és el dèficit, en sentit estricte, i el que és la discapacitat que d'alguna manera s'associa al dèficit, a qualsevol dèficit. Perquè *un mateix dèficit pot comportar discapacitats de caràcter molt diferent en funció de les característiques del medi on la persona amb limitacions s'ha de desenvolupar*. Aquí hem de tenir en compte el medi físic, però també tot allò que condiciona les seves relacions i desenvolupament personal: el medi familiar i social i tot el que té a veure amb l'educació, ja sigui en l'àmbit estrictament escolar o en el que representa l'educació d'adults.

Implicacions educatives

Entenem per dèficit la limitació o privació d'alguna facultat o funció. Habitualment el dèficit té un caràcter més estàtic i permanent. Mentre que quan ens referim a la *discapacitat ho fem més en el sentit d'obstacle, de destorb*. Es tracta doncs d'un concepte més dinàmic. Per definició, la discapacitat té molt a veure amb les condicions de l'entorn i en bona mesura es pot superar quan aquelles condicions són favorables (Puigdemívol, 2005).

Deia abans que la diferenciació entre dèficit i discapacitat era extraordinàriament important en l'àmbit educatiu. I així és. Quan ens enfrontem a l'educació de persones amb alguna deficiència o limitació hem de diferenciar entre el que és pròpiament el dèficit i el que és la discapacitat que se'n desprèn. Així, per exemple, una persona amb una limitació (dèficit) intel·lectual més o menys important experimentarà dificultats per accedir a determinats coneixements. Però aquesta limitació serà *menys incapacitant* si som capaços d'ajudar-la a seleccionar el nucli de coneixements que li permetran comprendre i actuar sobre el seu entorn i de proporcionar-li un entorn d'aprenentatge estimulants, acollidor i col·laborador. L'ambient col·laborador i acollidor és una condició que coincideixen a destacar els millors especialistes en la inclusió educativa (M. Ainscow, 2001) (MelAinscow, 2003) (Porter, 2003) (Stainback; Stainback, 1999). Per bé que es refereixen a població infantil, crec que són uns trets del tot extrapolables a l'aprenentatge dels adults. Però si, per contra, ens limitem a oferir-li aprenentatges que per ella no arribaran a ser funcionals ni li permetran un millor coneixement de l'entorn, en una paròdia de "normalització" o "homogeneïtzació" allunyada de les seves necessitats i inte-

ressos, el que estarem fent és contribuir a augmentar la seva discapacitat. I més encara si no li podem proporcionar experiències de relació i col·laboració en el procés d'aprenentatge.

En el primer cas l'experiència educativa pot ser d'autoafirmació⁸ de la persona que, malgrat les seves limitacions intel·lectuals, experimenta l'èxit en el seu aprenentatge i, amb ell, desenvolupa aficions, capacitat per relacionar-se, per donar sentit al que passa en el seu entorn, per millorar personalment i professional, etc. En el segon cas, però, és molt probable que, amb unes limitacions intel·lectuals semblants, el procés educatiu reforci la dependència de la persona, li proporcionï poc més que pseudo-aprenentatges que la converteixen pràcticament en analfabeta i, el que és més greu, amb una sensació de fracàs que limitarà extraordinàriament la seva afirmació com a persona autònoma, les seves relacions i la seva socialització. Fixeu-vos que cap dels trets que acabo de mencionar es deriva directament del dèficit intel·lectual, sinó que es tracta de "discapacitats induïdes" per una inadequada actuació del medi, concretament en el procés educatiu.

DÈFICIT = limitació, carència.
DISCAPACITAT = efectes del dèficit en el procés d'adaptació.

- **acollir el dèficit !!**
- **reduir la discapacitat !!**

Figura 1. Dèficit i discapacitat

En conseqüència, la nostra actuació educativa, sigui en l'àmbit escolar, d'adults o en qualsevol altre no es centra en el dèficit. El nostre treball no pot anar dirigit a que la persona amb lesió medular pugui caminar o a que la persona amb una lesió neurològica la superi i així recuperi la marxa o la capacitat intel·lectual. Aquest és el camp d'altres ciències, com la biologia o la bio-medicina. El nostre treball com educadors es dirigeix a reduir la discapacitat que es pot derivar d'aquelles limitacions. Aquí sí que hi tenim un paper important des dels diferents àmbits educatius. La nostra acció té dos aspectes o principis fonamentals (V. fig.1): *acollir el dèficit*, facilitant l'accés de tothom a l'educació, entenent que les persones amb discapacitat no són persones incapacitades, sinó que tenen i mantenen capacitats que cal aprofitar. Si la discapacitat no ens espanta ja estem començant a acollir-la. Però, i com a tasca més important, tenim la de contribuir a *reduir la discapacitat*, aprofitant totes aquelles aptituds i capacitats que es poden desenvolupar mitjançant el procés d'aprenentatge que és, fonamentalment, un procés social.

Amb això no pretenc negar el dèficit ni amagar la seva transcendència en l'evolució de la persona que el pateix; seria il·lús fer-ho! Però sí que cal percebre'l com un més dels múltiples elements que configuren la personalitat de qualsevol individu. Cap dèficit defineix ningú. Davant de tot som persones, amb la nostra història, les nostres vivències,

condicions personals i familiars, aficions, la pertinença a determinats grups socials, etc. D'aquí se'n deriven les semblances i també les diferències d'uns i altres: qualsevol dèficit, per important que sigui, és un component més d'aquest meravellós mosaic.

NOTES

1. Catedràtic de Didàctica a la Universitat de Barcelona i investigador del *Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de les Desigualtats* al Parc Científic d'aquesta Universitat. Adreça de contacte: ipuigdellivol@ub.edu

2. Per exemple: donant entendre que l'escola d'adults *potser no és la millor opció per aquestes persones*, o no combatent prou les barreres de tota mena que poden dificultar o arribar a impedir la seva participació en aquests centres.

3. Caracteritzada per la presència de moviments lents i involuntaris de tot el cos, especialment extremitats i coll, que sovint afecten als òrgans de la parla i fan que aquestes persones parlin amb extrema lentitud, arrastrant vocals i consonants.

4. Ja fa unes quantes dècades que el reconegut psicòleg francès René Zazzo va demostrar que els límits del QI que s'usaren per definir la "debilitat mental" obeïen a criteris pedagògics (la capacitat per assolir la lectura) i no psicològics o encara menys "neutres" o merament estadístics

(Zazzo, 1973).

5. En aquest sentit resulta molt interessant revisar la compilació de treballs feta per Len Barton que presenten la discapacitat des d'un vessant històric, sociològic i polític. El fet que molts d'aquests treballs estiguin signats per investigadors amb discapacitat i des de l'activisme social i polític és un valor afegit de la compilació (Barton, 2008).

6. Viky Lewis ens va oferir una revisió molt interessant d'investigacions que posen de manifest com gran part de les "característiques" que normalment atribuïm a determinades discapacitats, en realitat no ho són. No es deriven de les seves "limitacions" o "dèficits" sinó que es desprenen de determinades formes d'interacció amb l'entorn (Lewis, 1987)

7. La funció segregadora del concepte anglès de Retard Mental Educable (EMR) ja la va desemmascarar Lloyd Dunn a finals dels anys 60 quan va constatar la presència massiva de nens negres i hispans a les aules separades per a "retrassats mentals educables" als Estats Units en l'anomenat *Track System* (Dunn, 1968). Per la seva banda Sally Tomlinson ens presenta també una interessant perspectiva crítica del paper social de l'educació especial en la crisi de la societat del benestar (Tomlinson, 2005).

8. En anglès s'usa molt el terme "empowerment" que, en una mala traducció donaria l'inexistent terme "empoderament". Uso aquí doncs "autoafirmació" en aquest sentit.

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

8

Referències bibliogràfiques

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas inclusivos*. Comunicació presentada en Las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Donòstia.

Barton, L. (Ed.). (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Del Río, P. (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L.S. Vygotski. *Cultura y Educación* (11-12), 35-57.

Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children* (35), 5-22. Hi ha traducció catalana a la revista *Suports*.

Lewis, V. (1987). *Development and handicap*. Oxford: Basil Blackwell.

Porter, G. L. (2003). *Puesta en práctica de la educación inclusiva*. Comunicació presentada en Las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Donòstia.

Puigdellivol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada* (6ª ed. revisada i ampliada). Barcelona: Graó.

Stainback, S.; Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. Berkshire (UK): Open University Press.

Zazzo, R. (1973). *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella.

Educació de persones adultes inclusiva

Montse Fisas

Per a la inclusió de les persones amb necessitats educatives especials a l'educació cal considerar tres elements de diferent ordre que actuen de manera determinant en la pràctica. El primer és el concepte d'inclusió del que 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.

Primer element: arbitrar **un concepte d'inclusió vàlid per a les persones adultes** en el marc de l'educació permanent. Això implica conceptualitzar la inclusió tant a l'aula com dins el teixit d'educació de persones adultes (formal, no formal i informal) i repensar les ofertes i propostes al costat dels serveis de suport per a les persones adultes. L'organització de l'educació de les persones adultes i la inclusió també suposa conèixer les característiques específiques que aquestes persones tenen en les diferents etapes de l'adulthood relacionades amb la seva qualitat de vida i les seves capacitats així com una veritable inclusió personal, social, laboral i -també- educativa, des d'una perspectiva global i integrada en el territori.

Segon element: posar l'accent en **els tres eixos vertebradors de la inclusió**: el lideratge en la política i la implementació de la inclusió, la definició del rol de les persones de fan el suport a les NEE i l'ajuda a les persones formadores que treballen vers la integració de tothom. La inclusió va acompanyada de pràctiques que requereixen d'un suport (a les persones formadores i a les persones adultes en formació) implementat a diferents nivells: a nivell dels centres, a nivell de zona i a nivell provincial (o estatal) amb estructures, programes i polítiques adequades per a garantir els drets d'igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat universal.

Tercer element: analitzar i posar mesures per **eliminar les barreres per a l'aprenentatge**. L'eliminació de barreres va molt més enllà de l'accessibilitat universal i inclou aspectes d'una cultura educativa inclusiva capaç de superar els prejudicis socials i educatius sobre l'adulthood, la discapacitat, el nivell de formació i la diferència cultural, ètnica, social o personal. Es tracta d'eliminar tant aquelles barreres d'ordre estructural i del sistema (relacionades amb la cultura i les polítiques per a l'accés i el proveïment d'ajuts per a la formació) com aquelles altres barreres que inhibeixen l'aprenentatge. Les barreres que inhibeixen l'aprenentatge són les que dificulten la veritable inclusió. Van associades a les actituds i actuacions i estan dins l'ordre de les relacions i les accions comunicatives que es produeixen en el món de la vida, quan l'accés a l'educació ja és un fet.

Aquestes barreres depenen de les persones i del nivell

de qualitat comunicativa de les seves interaccions, un cop superades les limitacions estructurals. Són barreres que van més enllà de les característiques físiques dels espais, dels recursos pedagògics i del tipus de discapacitat de cada persona. Les barreres que inhibeixen l'aprenentatge apareixen interconnectadament amb la cultura educativa del centre i la seva pràctica. En aquest sentit, els prejudicis i les actituds de professionals i estudiants adults respecte les possibilitats d'aprenentatge de cadascú intervenen de manera molt important en la planificació, organització i gestió de totes les activitats. Poden actuar com a barreres: l'autoconcepte sobre la capacitat d'aprendre, les expectatives pròpies i dels altres sobre aquestes possibilitats d'aprendre -que embolcallen una determinada relació personal i educativa positiva o negativa respecte l'aprenentatge- l'adequació dels suports o acompanyaments pedagògics, la comunicació i les actituds de totes les persones que hi intervenen.

Orientacions per a la inclusió al centre

Per a orientar les bones pràctiques es suggereix l'anàlisi i avaluació dels centres amb un propòsit de millora orientat a construir comunitats d'aprenentatge que fomentin alts nivells d'assoliment d'objectius a tot l'alumnat, sense exclusió.

Moltes de les barreres a la inclusió provenen de concepcions molt arrelades en les actituds i actuacions quotidianes. Canviar-les és imprescindible per avançar cap a una inclusió efectiva i amb bons resultats de formació.

Sota el principi del dret de la igualtat d'oportunitats de totes les persones adultes a l'educació, la societat i el treball, la reflexió sobre la inclusió al centre es proposa en base a la pedagogia crítica, atenent a la perspectiva comunicativa i d'acord al model social de tractament de la discapacitat (Puigdemívol 2007).

Les actituds i conceptes es canvien en la pràctica social i en la reflexió sobre aquestes pràctiques (en els propis centres). Es tracta, en els centres, d'introduir l'hàbit de dialogar -també i especialment- sobre aquests temes i sobre la qualitat i el tipus de comunicació que es desenvolupa en el centre: quines actuacions, missatges i actituds (normalment en confluència) dominen les activitats i el dia a dia del centre, com el diàleg i els discursos que es desenvolupen en la quotidianitat i en l'activitat educativa afavoreix la inclusió o no (a l'aula i fora) entre totes les persones participants, com es canvia la concepció o no de les persones adultes participants en el centre respecte la discapacitat a través de les interaccions personals, actituds, el tipus i les condicions per al diàleg i les accions educatives que es produeixen, etc. Cal també avaluar el funcionament del centre i de l'acció educativa des d'aquesta perspectiva de l'acció comunicativa.

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t 2 0 0 9

9

L'avaluació i transformació (proposta de millora) del centre es planteja des de **4 dimensions**: la **cultura de centre** (construir comunitat, valors inclusius), les **polítiques de centre** (organització atenció diversitat, escola per a tothom), les **pràctiques del centre** (mobilitzar recursos, orquestrar el procés d'aprenentatge) i les **interaccions personals** (propiciar diàleg igualitari, sentit ètic de la transformació) mitjançant una proposta d'investigació comunicativa com una forma sistemàtica de comprometre's amb un pla de millora de centre (o projecte d'innovació) establint prioritats de canvi, implementant innovacions i avaluant progressos.

Els principals elements exclusors es troben en les conseqüències de la percepció social negativa de la discapacitat i les barreres a la inclusió:

Valors i creences que atribueixen a la persona la responsabilitat de la seva situació i limiten les seves capacitats (baixes expectatives, desinformació, escassa participació de les persones amb discapacitat en les decisions que s'adopten (es decideix per ells/elles), rigidesa en les intervencions, inestabilitat dels suports i ajudes i plantejaments metodològics reduccionistes. *Desconeixement de les discapacitats* i confusió del dèficit, no normalització i distanciament. *Viure la diversitat com un problema*. La *concepció individual* de la capacitat i forma d'aprenentatge (treball individual per a competir, manca d'ajuda mútua entre l'alumnat, persona formadora decideix què i com, etc.) *barreres a l'autodeterminació, sobreprotecció* a les persones discapacitades o resistència a integrar la diversitat. Tendència a *desviar l'anàlisi* de les situacions de dificultat cap a *instàncies externes* en les tasques d'exploració de les dificultats de l'alumne i un *tractament segregat i individual de la discapacitat*.

Les barreres limitadores de la inclusió educativa: barreres estructurals i d'abast general (manca de recursos, assessorament i recerca en EpA i NEE), **barreres d'accessibilitat a la informació i als espais** (manca d'adaptació dels equipaments, maquinari i materials; desconeixement dels serveis de transcripció i suport a la comunicació, cost elevat dels recursos tècnics de suport, especialment els d'adaptació a les discapacitats físiques i sensorials, restriccions espacials per a la mobilitat autònoma: barreres arquitectòniques de les escoles o canvi de lloc de coses i objectes sense tenir en compte la discapacitat visual o de mobilitat) i **barreres per a l'aprenentatge** relacionades amb l'organització del centre i la pràctica que inclou els aspectes com: manca de plantejament inclusiu a l'aula o espai d'aprenentatge, suport poc inclusor, promoure el "currículum turístic" o d'entreteniment i actituds poc possibilitadores.

La més important d'aquest tercer grup de barreres és la barrera "invisible" de la *desconfiança en les possibilitats d'aprenentatge* de les persones amb discapacitat i a la comunicació, no es cuiden els 'altres llenguatges'. Altres barreres són les ocasionades per una inadequada organització (coordinació insuficient, poca flexibilitat i capacitat d'adaptació a les situacions diferents i les noves necessitats, manca d'indicadors per avaluar els resultats de les pràctiques dutes a terme, dificultats de treballar en equip, poca atenció

a les demandes de l'alumnat, etc), per la manca d'un plantejament inclusiu a l'aula (agrupar l'alumnat per nivell de rendiment, poca atenció als grups o inadequació de la gestió facilitadora de l'aprenentatge), un suport poc inclusor a part de la resta i actituds poc possibilitadores (desmotivació del personal del centre per manca d'il·lusion, desconfiança en les possibilitats, dificultats ocasionades per la desvinculació de les persones, poca voluntat d'innovació i "cultura de la queixa")

Elements inclusors. Factors afavoridors de la inclusió:

Eliminació de barreres i el desenvolupament de la cultura de transformació de les dificultats en possibilitats d'aprenentatge.

Assumpció de la **diversitat com una tasca col·lectiva**: cerca de significats compartits, posar-se d'acord sobre el tractament de les NEE.

Participació de tothom en la creació de comunitat (promocionar l'autodeterminació, el centre com un projecte en el que tothom aporta i rep coneixement de manera col·laborativa); **entorn propiciador d'ambient d'aprenentatge** (qualitat positiva de la cultura i les persones que participen en l'aprenentatge, vinculació dels conceptes i ambients d'aprenentatge amb la distribució de temps i d'espais, espais oberts i flexibles sempre).

La **participació, la centralitat de l'aprenentatge, les expectatives positives i el progrés permanent com els 4 elements pedagògics clau** on rol de la persona formadora esdevé facilitadora i gestora de l'aprenentatge.

Un **programa formatiu per a tothom** que contempli estratègies d'instrucció múltiple, propòsits de formació clars i compartits, facilitar les competències clau, 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'objectiu de formació de la persona, reforçar el sentit d'autoeficàcia, ajudar l'alumne en la gestió de les forces positives i negatives que ajuden i dificulten la persistència i assegurar el progrés cap a l'obtenció de l'objectiu. Establir l'**avaluació i diagnòstic de l'activitat formativa** com a propòsit de millora (utilització de la observació, l'avaluació dialogada, ...), **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, materials, formes i metodologies de treball adequades a les diverses formes d'aprenentatge, adequació dels espais i eines de treball per a tothom, persones especialistes de suport i assessorament (millor persona coordinadora d'atenció a les dificultats d'aprenentatge-discapacitat en comptes d'especialista d'educació especial). Comptar amb els suports específics de dins i fora del centre (resolució de problemes entre grups d'iguals, construcció de casos col·lectiva, recursos humans polifacètics). És important el coneixement del recursos existents i la formació de les persones professionals.

Col·laboració en l'aprenentatge a través del treball de grups heterogenis i l'organització interactiva i d'ajuda mútua, ensenyament recíproc.

Altes expectatives i optimisme pedagògic (referents d'èxit d'altres persones amb discapacitat com experiència model), creure en les possibilitats d'aprenentatge de les persones que tenim al davant, propiciar una perspectiva positiva de la qualitat del centre i anàlisi de totes les formes a través de les quals el centre pot marginar o excloure l'alumnat amb discapacitat.

Com a conclusió, es pot dir que l'objectiu d'organitzar adequadament la inclusió en el centre implica un procés d'anàlisi global i constant per a la transformació d'allò que és exclouent i per la millora educativa. Examinar la informació a la llum dels objectius plantejats de manera qualitativa aporta informació, clarifica creences, pràctiques i maneres de fer o cultura del centre que poden canviar o millorar-se.

La inclusió educativa de les persones adultes amb discapacitat i dificultats d'aprenentatge. Elements per a l'anàlisi.

Elements per a la reflexió sobre la pràctica educativa i la cerca de solucions per a transformar l'ambient i l'organització del centre i del currículum.

1. DIVERSITAT

1. Concepció social de la capacitat i discapacitat
2. Diversitat del centre: un valor positiu
3. La diversitat no es percep com un problema a resoldre, sinó com una riquesa per recolzar l'aprenentatge de tothom
4. Assumir la diversitat com una tasca col·lectiva
5. Cerca de significats compartits sobre el tractament de la diversitat
6. Les NEE es contemplen com problemes d'aprenentatge a resoldre de manera integrada i no només com una necessitat individual a pal·liar

2. LA INCLUSIÓ: UN PROCÉS GLOBAL I INTEGRAT

1. La inclusió és un conjunt de processos de canvi permanent
2. La inclusió implica reestructurar la manera de ser del centre: la cultura, l'organització, les pràctiques, les actituds i les formes de diàleg entre totes les persones participants per a poder atendre tothom
3. La inclusió de la discapacitat implica una reflexió profunda sobre la tolerància a la diferència i l'ús del poder per a la perpetuació o no de la discriminació
4. La inclusió de persones adultes implica eliminació de barreres
5. La inclusió de persones amb NEE millora quan el centre tracta de respondre a tots els aspectes de la seva diversitat

3. PARTICIPACIÓ DE TOTHOM EN LA CREACIÓ DE COMUNITAT

1. Creació de comunitat inclusiva
2. Crear una atmosfera afavoridora de relació comunitària

3. Promoció de l'autodeterminació i qualitat de vida de totes les persones
4. Facilitar estils de vida i espais d'interacció inclusivament que garanteixin les possibilitats d'elecció i control a les persones discapacitades
5. Enfocament col·laboratiu

4 ENTORN PROPICIADOR D'AMBIENT D'APRENTATGE

1. Qualitat positiva de l'estructura, la cultura i les persones involucrades en la relació d'aprenentatge
2. Vinculació dels conceptes i ambients d'aprenentatge amb la distribució d'espais
3. Espais oberts i flexibles sempre
4. Participació, centralitat de l'aprenentatge, expectatives positives i progrés permanent: els 4 elements pedagògics clau
5. El rol de la persona formadora com a facilitadora i gestora de l'aprenentatge

5. CURRÍCULUM PER A TOTHOM

1. Un currículum inclusiu amb estratègies d'instrucció a nivell múltiple
2. Currículum obert i flexible que permeti l'atenció de la diversitat
3. Propòsits de formació clars i compartits
4. Facilitar l'adquisició de les competències claus per a l'educació permanent al llarg de tota la vida
5. Una planificació per a tot l'alumnat
6. Un únic currículum integrador
7. Emfasitzar la qualitat i diversitat de les interaccions al voltant dels processos d'aprenentatge instrumentals, especialment en la formació bàsica

6. RESPOSTA ADEQUADA A LES NEE

1. "Comprendre per a educar" instrument clau per a organitzar el procés d'aprenentatge
2. Avaluació i diagnòstic de l'activitat formativa com a eina de millora
3. Anàlisi global i integrada de les dificultats o problemes d'aprenentatge
4. Promoció de l'aula inclusiva
5. Transformació de l'espai normalitzant la diferència

7. SUPORT: UNA TASCA D'EQUIP

1. Què és el suport?
2. Intervenció d'altres persones de dins o fora del centre com a suport
3. Equips d'iguals per resoldre problemes i comprendre situacions diferents
4. Recursos humans polifacètics permeten oferir una atenció més personalitzada a l'alumnat
5. Conèixer els suports específics existents

8. COL·LABORACIÓ EN L'APRENTATGE

1. Relacions dialògiques base d'aprenentatge
2. Afavorir el treball en grup, especialment en grups heterogenis
3. Organitzar el treball de grup de manera interactiva
4. Aules de treball col·laboratiu i interactiu

5. La cooperació com motor d'aprenentatge i d'ensenyament recíproc

9. EXPECTATIVES POSITIVES I OPTIMISME PEDAGÒGIC

1. Altes expectatives
2. Totes les persones adultes tenen capacitat per aprendre
3. Propiciar una perspectiva positiva de la qualitat del centre
4. El centre i el seu equip humà té la capacitat de poder donar solucions als problemes
5. Anàlisi de totes les formes a través de les quals el centre pot gaminar o excloure l'alumnat amb discapacitat

10. PROCÉS DE MILLORA: TRANSFORMACIÓ EN COMUNITAT D'APRENENTATGE

L'anàlisi del que passa al centre és una fase clau d'un procés de transformació o millora. La finalitat està vinculada al propòsit de la inclusió: "Inclusió de totes les persones adultes a la formació". Per a ajudar a desenvolupar processos que millorin la participació i l'aprenentatge de totes les persones no hi ha un procediment únic d'anàlisi i avaluació de la realitat de centre. Cada centre pot optar per aquell que li ajudi millor a interpretar la realitat d'acord amb els seus objectius. Examinar la informació a la llum dels objectius plantejats de manera qualitativa aporta informació i clarifica creences, pràctiques, maneres de fer o cultura del centre.

L'objectiu: Afavorir la construcció de comunitats col·laboratives d'aprenentatge que fomentin els alts nivells d'assoliment de resultats a tot l'alumnat. Les mateixes orientacions presentades en els 9 punts anteriors. La seva pretensió és animar a l'equip de professionals de centre a compartir i, desenvolupar noves iniciatives transformadores de la realitat actual sobre la base dels seus coneixements previs i a més, a ajudar-los a valorar les possibilitats existents en els centres per augmentar l'aprenentatge i la participació de tothom.

Aquest procés de transformació del centre en una comunitat d'aprenentatge col·laborativa implica una progressió a través d'una sèrie de fases que comença amb l'organització d'un grup motivat que faci la funció de coordinació treballi amb l'equip de professionals, alumnat i altres persones o agents participants i que avança progressivament en la transformació i millora del centre (Elboj, et al 2002) en un procés que s'inicia amb la sensibilització sobre la inclusió, diversitat i dis-capacitat i adulta; la decisió per a l'inici del procés de transformació i millora; el somni del nou projecte d'inclusió, la selecció de prioritats i la planificació d'actuacions.

És un procés, que involucra tothom cap a la recerca i l'acció, requereix d'una anàlisi i reflexió-formació continuada orientades al canvi i la millora que contempli l'auto-avaluació. Aquesta anàlisi i reflexió implica els diferents àmbits o dimensions que cohesionen el desenvolupament de la inclusió referents a: la cultura, les polítiques, les pràctiques (Ainscow i Booth, 2002) i les interaccions generades en el centre. Els 4 àmbits esmentats defineixen i ajuden a comprendre millor la idiosincràsia d'un centre: la cultura vers la inclusió, les polítiques per a la inclusió, les pràctiques més o menys inclusives i les interaccions més inclusives o

excloents de les persones que hi participen.

Com fer l'anàlisi del centre?

Qualsevol metodologia que permeti identificar i analitzar les barreres per a la inclusió i la forma per a superar-les pot ser útil a la tasca de reflexió sobre l'educació al centre i la seva millora. En aquest sentit, pot ajudar a avançar la metodologia comunicativa crítica (Gómez, et al 2006) perquè aporta eines que ho faciliten. És una metodologia que proposa l'anàlisi en busca de la transformació social a través de la detecció de les barreres o elements transformadors existents posant atenció en l'acció comunicativa i les interaccions personals.

La metodologia comunicativa crítica té dos components propis: les dues dimensions exclusora- transformadora i els tipus de manifestació del discurs, que tracta sobre les interpretacions i les interaccions en les que es basa la informació. Es tracta de tenir en compte allò que les persones creuen, senten i expressen perquè són aquests elements els que conformen les vivències que es generen al centre a partir de les interpretacions i les interaccions entre les actuacions, les informacions i les interrelacions que s'hi produeixen. La dimensió exclusora fa referència a les barreres que dificulten la transformació o procés de millora i la transformadora, les formes de superar aquestes barreres. La identificació d'allò que és exclusor i d'allò que és inclusor (transformador) és un pas previ per a la concreció d'accions superadores de les barreres que impedeixen la transformació i millora de les actuacions del centre per a una adequada inclusió de totes les persones, especialment de les que tenen necessitats educatives especials.

Components de l'anàlisi:

Dimensions exclusora i transformadora

Els **elements exclusors** son aquelles barreres que algunes persones o col·lectiu troben i que els impedeixen incorporar-se adequadament a un programa de formació i sortir-se'n amb èxit. Els **elements transformadors** (Gómez, 2006) són els que contribueixen a superar les barreres que impedeixen la incorporació, manteniment i aprenentatge en un determinat programa o curs de formació i exerceixen com a **inclusors**. L'anàlisi amb els **factors exclusors i transformadors**, permet buscar aquelles variables o **factors exclusors** que suposen una restricció més o menys estructural a la transformació, però que no són impossibles de superar. Per aconseguir la millora del centre vers la inclusió, es tracta de veure que hi ha coses (variables com la discapacitat, el gènere, l'ètnia, l'edat o factors com l'organització, distribució, metodologia etc.) que cal solucionar i es poden solucionar. No es dona una correspondència exacta entre variables i factors, ja que hi ha variables objectives que poden ser considerades des de punts de vista diferents (exclusor o transformador). Per exemple, l'edat com a variable pot sentir-se com una barrera o impediment per a la formació tot i que (igual que el gènere o l'ètnia) no té perquè ser un factor que exclougi si es tenen en compte els avantatges de l'edat com la disponibilitat de temps, l'experiència i aprenentatges adquirits, etc. com a factors transformadors d'aquesta. La variable discapacitat normalment ha estat interpretada com una barrera exclusora però quan aquesta dis-capacitat s'in-

terpreta valorant les seves possibilitats es generen grans transformacions i es creen noves possibilitats: els suports a l'accessibilitat formen part d'aquestes transformacions.

Interpretacions i interaccions

Totes les persones que participen en el centre (professionals o no, persones formadores, alumnat i altres agents) són igualment capaces de participar de l'anàlisi i interpretar allò que es viu i comparteix en l'espai de formació. Les interpretacions que cada persona fa d'allò que esta vivint al centre poden ser espontànies, reflexives o fruit del resultat d'allò compartit en el centre i fora (que inclou allò comunicat i allò viscut en les relacions interpersonals -interaccions-). Les **interpretacions espontànies** són les descripcions immediates (no reflexiva) que les persones fan de la realitat que viuen basant-se en el sentit comú. Aquestes interpretacions poden ser exclusives o transformadores (inclusives). Sovint responen a idees generalitzades o socialment acceptades, com per exemple que les persones més grans ja no estan en edat d'aprendre (exclusor) o que una bona dotació informàtica i de recursos per al suport a les persones amb discapacitats visuals ajudarà a resoldre els problemes d'aprenentatge (transformador-inclusor). Les **interpretacions reflexives** responen a una descripció argumentada i raonada críticament de la realitat per part de les persones sobre la seva experiència. També poden ser exclusives o transformadores (inclusives). Les relacions

interpersonals que s'estableixen entre les persones del centre i les seves **interaccions** influeixen i modifiquen de manera recíproca els comportaments que formen part del món de la vida intersubjectivament compartit. D'aquestes interaccions sovint sorgeixen nous significats i interpretacions de les actuacions que les persones realitzen. Per exemple, les expectatives de capacitats d'aprenentatge que una persona formadora posa sobre una persona amb una discapacitat construeix un tipus de relació amb ella en base al que una i altra persona percep. El que cadascuna d'aquestes persones trasllada a l'altra pot fer modificar o no la interpretació inicial exclusiva que la persona discapacitada tenia respecte de les seves possibilitats d'aprendre. D'aquesta manera la persona discapacitada pot fer afirmacions que es corresponen amb les interaccions que ha mantingut o manté amb les persones formadores. Les persones interpreten les seves pròpies accions en relació als altres i actuen en conseqüència. En les interpretacions que les persones fan d'aquestes actuacions s'evidencien les expectatives ocultes, el coneixement implícit i les normes socials de sentit comú que entren en joc en la relació interpersonal que es produeix al centre, i si aquestes són inclusives o no.

Montse Fisas
Mestra d'educació de persones adultes i
professora de la UB

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o 1 1
2 0 0 9

13

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. & Booth, T. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Index for Inclusion*. Madrid. Consorcio Universitario para la educación Inclusiva (original en anglès publicat a Bristol: CSIE, 2000)
- Comings, J.P. (2007) "Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals". *Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 7, Chapter, 7. Connecting Research, Policy, and Practice. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <http://www.ncsall.net/?id=1176>
- Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler, M. i Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, J., Latorre, A. Sánchez, M. i Flecha, R. (2006) *Metodología comunicativa. Crítica*. Barcelona. El Roure.
- Puigdemívol, I. (2007) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Graó. Barcelona.

Referències

<http://phobos.xtec.cat.mfisas/> Necessitats educatives especials en Educació de Persones Adultes

Ser un adult dislèctic

Neus Buisán Cabot

En els últims anys hi ha hagut en el nostre país un interès cada vegada més gran per els Trastorns Específics del Desenvolupament de l'Aprenentatge Escolar, i molt especialment en la dislèxia, no només entre els científics i els professionals, sinó també en la societat en el seu conjunt. La major divulgació ha fet que moltes persones es preguntessin si tot allò que els ha passat des de que anaven a l'escola, la fatiga que senten quan llegeixen o les seves dificultats ortogràfiques pot tenir alguna relació amb la dislèxia.

La dislèxia està inclosa en els criteris d'avaluació tant del DSM-IV, com del CIE-10 (OMS). És el més comú dels trastorns d'aprenentatge, és una dificultat inesperada, persistent, i resistent al tractament, que afecta a un 80% de les persones diagnosticades amb aquest tipus de trastorns. L'opinió prevalent és que es tracta d'un problema fonolingüístic i és, probablement, secundari a dèficits neurològics. És una disfunció específica en els sistemes funcionals del llenguatge lectoescriptor, mentre la resta d'habilitats cognitives estan en el nivell corresponent a l'edat cronològica. Ens referim als sistemes funcionals tal i com els va definir Luria (1973), com un conjunt de components organitzats en un procés per aconseguir un treball específic o objectiu, llegir i escriure, per exemple. Una disfunció en el sistema funcional és un patró de desenvolupament en el qual una o més habilitats relacionades no es desenvolupen simultàniament, en el cas de la dislèxia l'habilitat en la lectura i l'escriptura es desenvolupa més lentament i defectuosa que el raonament verbal.

La dislèxia és caracteritzada, doncs, per una dificultat inesperada per llegir i escriure correctament en nens i adults que, per altre banda, tenen la intel·ligència, la motivació i la oportunitat necessàries per adquirir la lectura i l'escriptura correctes i fluides, és el més prevalen dels trastorns d'aprenentatge, és persistent i per tant està present en tot el cicle vital. La resposta emocional derivada de l'experiència de la

persona dislèctica pot manifestar-se amb frustració, ansietat, baixa autoestima o pèrdua de confiança en les pròpies capacitats.

Respecte de la prevalença de la dislèxia, l'European Dyslexia Association l'any 1997 deia que la majoria dels problemes associats a la dislèxia són idèntics a tots els països i afirmava que afecta molt severament al 2% de la població, severament a una mica més d'un 2%, i amb diferents graus fins un total t'entra el 8% i el 10%.

La majoria de dislèctics, fins i tot aquells que han pogut rebre un tractament reeducatiu, encara que millorin la seva habilitat per llegir, mantenen un dèficit fonamental per processar de manera ràpida i segura la informació fonèmica, quan són adults. Aquesta dificultat en el processament fonològic és una de les característiques més importants de la dislèxia, i és la causa de no poder aconseguir una lectura completament automatitzada i una ortografia correcta, que són les manifestacions més evidents

en les persones adultes. Els dèficits fonològics es mantenen i per tant la lectura serà més lenta i requerirà més esforç. Tots els nens i nenes que avui són dislèctics, demà seran adults dislèctics que hauran d'enfrontar la seva vida tant social com laboral amb una dificultat més o menys severa per utilitzar correctament la lectura i l'escriptura, moltes vegades, sense saber perquè. L'evolució més o menys positiva dependrà de molts factors; de la pressió rebuda des de la família o l'escola, de factors personals, de la capacitat de superar-nos, de la percepció que tenim de nosaltres mateixos o de la

capacitat de lluitar per aconseguir els nostres objectius.

Però passa que molts alumnes mai arriben a ser diagnosticats i abandonen els estudis amb l'estigma del "fracàs escolar", sempre m'he preguntat qui és que fracassa, els alumnes o el sistema educatiu? D'altres només són diagnosticats com a dislèctics a l'arribar a l'Ensenyament Secundari, quan les exigències dels nivells instrumentals del llenguatge són tan altes per aquests nois i noies que les

És important no potenciar la participació en detriment dels aprenentatges, cal potenciar ambdues coses, no oblidem que assisteixen a una escola i que cal contemplar tant la participació com l'aprenentatge com dos objectius a assolir amb la mateixa prioritat

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

14

TEMES A DEBAT

estratègies compensatòries que han pogut desenvolupar a l'ensenyament primari són insuficients per assolir els nivells exigits pel currículum.

És especialment preocupant el número de nois i noies que arriben al final del seu procés educatiu amb unes competències en lectura i escriptura molt reduïdes, de fet, molt probablement no agafaran mai més un llibre per divertir-se, i amb el pas del temps i la falta d'exercitar la lectura, estaran abocats a ser analfabets funcionals.

Potser tindrem la sort de trobar-nos-els a les escoles d'adults, potser els podrem donar una altra oportunitat, però serà una oportunitat perduda sinó entenem el que els passa.

I per entendre el que els passa als dislèctics potser hauriem de desfer alguns mites. Sovint l'adquisició de les competències escolars s'identifiquen amb el concepte de "intel·ligència", les dificultats en la lectura o l'escriptura ens fa pensar amb persones poc

dotades intel·lectualment, però, i aquesta és la paradoxa, les persones que tenen una dificultat específica per desenvolupar aquestes competències presenten un perfil comparable als normolectors en les seves capacitats generals. La dislèxia es presenta en tots els nivells d'intel·ligència promig de la població general, per sobre o per sota d'aquest promig, o amb talents superiors. Es dislèctics poden ser molt o poc intel·ligents amb la mateixa ràtio que la població general.

Altrament encara a avui sentim a dir que les persones dislèctiques veuen les lletres o les paraules invertides, confonen la /b/ per la /d/ o la /q/ per la /p/, doncs no, les persones dislèctiques veuen les lletres i les paraules com tothom. És cert que en les primeres etapes de l'aprenentatge tots els nens i les nenes, sovint presenten dubtes en la orientació de les lletres i també ho és que en els aprenents dislèctics aquest error pot mantenir-se més enllà de l'etapa evolutiva que s'ajusta a la norma, però aquest no és un problema de visió, és un problema verbal. Es a dir, quan identifiquem una cosa per el seu nom, diem els noms dels colors, dels animals o de les lletres que hi ha en unes targetes, estem posant una etiqueta verbal i aquesta tasca requereix d'un seguit de operacions mentals molt complexes, especialment la capacitat d'evocar el nom que correspon a l'objecte o signe gràfic que veiem. La inversió de les lletres no es produeix perquè es vegin les lletres girades, o tinguem problemes amb la lateralitat, són les dificultats en el processament del llenguatge la causa de la dificultat en etiquetar verbalment els objectes, en aquest cas les lletres, quan veiem una "b" podem dubtar de si el so que representa correspon a /b/ o a /d/, és a dir no podem posar de manera automàtica i fluida l'etiqueta verbal que correspon a una lletra, tal i com fan les persones que no tenen

aquestes dificultats.

Últimament també han aparegut idees que parlen de la dislèxia com un "do", diuen que la dislèxia permet pensar de manera diferent i creativa, no és cert. Ser dislèctic no és cap avantatge, és una dificultat que fa patir molt a moltes persones. La normalitat de les persones dislèctiques es comparable a les persones miops, ningú pensaria que per tenir aquest

problema visual es pot ser més o menys eficaç. El que si és cert és que qualsevol persona s'orientarà vers a les seves capacitats i defugirà aquelles tasques en les que te una gran dificultat, per tant si ens és més fàcil expressar-nos amb el dibuix o la fotografia, si som més hàbils, amb els ordinadors o amb el riobot, entra dintre de tota lògica que siguin les feines que ens agraden més i en les que ens esforçarem per fer-ho cada dia millor.

Però el dislèctic no és incompetent, sap generà recursos i estratègies, sap orientar la seva vida en

àmbits on les seves dificultats no afecten el seu rendiment, aprèn a utilitzar les eines tecnològiques que tenen al seu abast, ho sap fer si coneix la seva dificultat, però difícilment podrà enfrontar-se a la seva situació si la seva percepció és de ser un "inútil", si ha renunciat a lluitar, si ha renunciat a la seva formació

És possible diagnosticar la dislèxia en les persones adultes i oferir-los tractaments i recursos molt efectius per millorar tant la seva lectura com la seva ortografia, però allò que els pot ajudar més és conèixer la seva dificultat, saber, per fi, que allò que tota la vida els ha avergonyit no és un problema de manca de voluntat, d'esforç o de capacitat, sinó la conseqüència d'una dificultat específica que altera determinats processos neurològics.

Les nostres històries són sempre similars: una vida escolar difícil que sovint ens deixa un record de frustració. Deu o dotze anys de lluitar amb les normes ortogràfiques, de intentar i no aconseguir mai allò que pares i mestres esperaven de tu, pot afectar fins i tot l'autoestima més sòlida. I encara és pitjor quan veiem als nostres fills enfrontant-se als mateixos problemes, reconèixer en ells aquelles situacions que hem amagat tant de temps o que hem justificat tantes vegades, "jo era un desastre a l'escola, no m'agradava gents!". Se'n hagi sortit o no el dislèctic sempre tindrà un record de fracàs de la seva etapa formativa.

Hi ha un llibre, "Mala memòria" de la Maria Aurèlia Capmany, magnífic per altra banda, que reflecteix els sentiments d'una nena davant les dificultats escolars, em va impressionar especialment un paràgraf:

"..., car en aquell moment exacte vaig renunciar a examinar-me perquè el terror que em produïa, el dolor físic que

Cal tenir present la capacitat i el dret d'escollir de les persones amb NEE, dialogar amb elles amb l'objectiu que verbalitzin el que necessiten en el seu procés educatiu, del qual s'han de sentir protagonistes

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o i
2 0 0 9

15

se'n derivava, el descontrol que en seguia, la secreció de saliva, de suor de llàgrimes, era un preu massa alt i vaig acceptar covardament el coixí de la benevolència familiar. ¿No t'agrada? Doncs deixem-ho córrer. El més greu era que m'agradava, però no ho vaig dir a ningú."

La Maria Aurèlia explica els seus problemes, però sigui per el que sigui, de segur que moltes persones entendran aquesta emoció.

Per enfrontar-nos-hi hem de saber, em primer lloc, que la dislèxia és una dificultat i no una impossibilitat. Tenim l'avantatge de que les llengües del nostre entorn tenen un alt grau de transparència, és a dir la relació entre el so i el signe gràfic que el representa -les lletres- és de un a un, la lletra "m" sempre representa el so /m/, la qual cosa facilita molt adquirir la capacitat lectora a pesar de les dificultats, sempre podem arribar, a través de la reflexió lingüística, a la correcte descodificació de les paraules, cosa que no passa amb llengües més opaques, per exemple l'anglès, llengua en la que, diuen els entesos, tenen 1140 maneres de representar 40 sons. En estudis molt recents ens descriuen la dislèxia com un terme que engloba a la vegada diverses alteracions de la lectura i la escriptura i que en les persones adultes, que han aconseguit una lectura eficaç, la seva manifestació més significativa és la disortografia,

per tant si no hi renunciem podrem llegir, potser més lentament, però de manera eficaç.

I avui contem amb eines tecnològiques que poden ajudar-nos, els processadors de text ens ajuden corregir instantàneament moltes de les faltes d'ortografia i en els últims anys han aparegut programes informàtics capaços de transformar textos digitals a àudio (veu digital) que permetent l'adquisició de coneixements a través de les capacitats que es mantenen intactes, la comprensió, la reflexió i la memòria. Aquests programes poden ajudar tant, als adolescent com als adults, tant en l'escola, com en casa; i també pot ser útil el seu ús entre els adults professionals en la seva vida laboral, usant-los per a treballar de forma més eficaç.

Tot això ens porta a ser optimistes de cara un futur en el que ser dislèctic no suposi ni en l'àmbit escolar, ni en l'àmbit laboral ni per conjunt de la societat, una dificultat per el desenvolupament de les persones. És per això que treballlem.

Neus Buisán Cabot
Presidenta de l'Associació Catalana
de Dislèxia

PAPERS

*d'Educació de
Persones Adultes*

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

16

Inclusió i barreres a l'aprenentatge

Sara Ortega

Les barreres sorgeixen quan els entorns i els serveis estan dissenyats i estructurats sota els paràmetres de la "normalitat"¹ i no de la diversitat en funció de les necessitats, les capacitats, les diferències i les funcions de totes les persones. Les barreres són doncs impediments o obstacles que limiten o impedeixen l'accés, utilització, interacció i comprensió de manera normalitzada, digna, còmoda i segura de qualsevol espai, equipament o servei.

Algunes barreres estan vinculades directament a l'entorn físic, altres fan referència a la dificultat d'accedir als missatges visuals o sonors, a l'ús de mitjans tècnics, a la falta de coneixement i altres a la interacció de cada persona amb el seu entorn social immediat. Les barreres que poden trobar-se en diferents entorns, serveis, equipaments o centres de formació fan referència a: la mobilitat, als sentits o al coneixement. Quan hi ha barreres aquestes actuen en forma de limitacions i produeixen una situació d'exclusió causada per una discriminació indirecta.

Barreres estructurals d'abast general en EpA

Aquestes barreres, a nivell general de l'educació de persones adultes al nostre país, són estructurals tant per la consideració mateixa de l'EpA com pel tractament de la inclusió. Les infraestructures són en molts casos poc adequades i els recursos i materials gairebé inexistents, així com la seva planificació i organització. En aquest sentit, les regulacions i normatives emeses per l'administració es dolen encara de prejudicis o mirades esbiaixades sobre l'educació de persones adultes, tal com s'evidencia si es consideren els dos exemples següents.

Un exemple és com en els estudis universitaris es posen mesures de discriminació positiva per a la inclusió de persones amb discapacitats i necessitats educatives especials en els contextos normalitzats (Llei orgànica d'universitats, 2001), i en canvi s'ignora a altres nivells més bàsics de l'educació permanent com l'Educació de persones adultes. Aquest fet és una mostra de l'oblit al que ha estat sotmesa l'Educació de persones adultes dins l'educació permanent que ha desenvolupat formació separada per a les persones amb discapacitat (Centres especials de formació per a la inserció laboral o grups segregats en classes especials dins els centres de formació de persones adultes), mantenint la doble exclusió de les persones amb discapacitat: pel baix nivell formatiu i per la seva discapacitat.

La no prioritització d'una formació inclusiva de les persones adultes en els nivells més bàsics acompanyada de mesures d'acció afirmativa, de la mateixa manera com es contempla en l'educació universitària², evidencia la poca atenció que ha rebut l'educació de persones adultes al nostre país, a pesar del seu gran potencial per al desenvolupament

i la cohesió social.

L'altre exemple està relacionat amb la insuficient atenció a dos grups creixents en la formació bàsica: persones immigrants i persones grans, quan s'ha limitat la permanència de les persones >65 anys als Centres i aules de formació de persones adultes, per part de la pròpia administració educativa. Aquests col·lectius requereixen més recursos i atenció específica tant quantitativa com qualitativa tal com s'esmenta en l'informe del MEC de 2006 "Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skill Needs"³.

Barreres en relació a l'accés de les persones a l'educació permanent:

Tipologies de barreres que podem trobar i el perfil de persones a les que afecta (Soro-Camats et al, 2005), agrupades segons estan relacionades amb els prejudicis, l'accés al lloc o l'accés a la comunicació:

Relacionades amb els prejudicis

Barreres Culturals i Socials Actituds i hàbits socials i culturals amb components de compassió i estigmatització vers les persones amb discapacitat, considerades com malalts crònics, el desenvolupament individual dels quals, es veu limitat per la seva pròpia discapacitat i que necessiten mesures individualitzades per tal de poder encaixar en una societat "normal".

Persones afectades per qualsevol tipus de discapacitat i les persones adultes amb poca formació, immigrades o de minories culturals, recluses i les persones grans.

Barreres a l'autodeterminació que estan relacionades amb aspectes personals, socials i de la comunicació de la persona amb discapacitat però també de les persones i els professionals que l'envolten (Rojas, 2004). L'autodeterminació de la persona discapacitada adulta que depèn de variables com l'edat, la capacitat individual, les oportunitats i les circumstàncies que envolten la persona esdevé major o menor no només en funció del seu grau de capacitat individual (en el llenguatge, limitacions sensorials o físiques, etc) sinó i també de les actituds de les persones que formen part del seu context immediat: llar de grup, companys d'habitatge (persones educadores i persones residents), família, amics i amigues, personal de serveis i de la comunitat i professorat i alumnat del centre.

En educació de persones adultes percepcions errònies que moltes persones professionals tenen sobre l'adulthood i l'aprenentatge, d'una banda, i sobre la capacitat i la discapacitat, de l'altra, són unes de les barreres més importants en contra de la inclusió. La primera ha provocat tradicionalment la barrera de l'edisme.

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t 2 0 0 9

17

Relacionades amb l'accés al lloc (físiques)

Vinculades a l'entorn edificat: Tota estructura edificada, instal·lació o entorn, dissenyat en funció dels valors de "normalitat" que s'oposen a la utilització o accés per part de persones que no responen a aquest perfil.

Persones amb mobilitat reduïda. Amb discapacitats manual, sensorials i cognitives. Amb dificultats per manipular. Gent gran. Amb algun desavantatge temporal per accident. Persones obesas o de talla gran amb dificultat per desplaçar-se. Persones nanes o de talla petita.

Vinculades al transport i sistema de mobilitat: Obstacle o impediment que troben determinades persones en qualsevol sistema de mobilitat o transport públic per estar dissenyat en funció de valors de "normalitat".

Persones amb mobilitat reduïda. Amb discapacitats manual, sensorials i cognitives. Amb dificultats per manipular. Gent gran. Amb algun desavantatge temporal per accident. Persones obesas o de talla gran amb dificultat per desplaçar-se. Persones nanes o de talla petita.

Relacionades amb l'accés a la comunicació

Vinculades amb la interacció amb l'entorn, utilització de les noves tecnologies, comunicació i informació: Senyalització, mitjans de comunicació, serveis d'informació, ..., dissenyats en funció dels valors mentals i funcionals de normalitat, davant els quals les persones amb habilitats reduïdes en quant a visió, comunicació i comprensió, veuen limitada la seva capacitat per la comunicació i la seva capacitat per a la recepció d'informació.

Persones amb discapacitats cognitives o mentals. Amb deficiències visuals i/ cegues. Amb deficiències auditives i/ o sordes. Persones amb incapacitat de parla. Gent gran. Amb dificultat per manipular. Sense coneixement o habilitats per l'ús de les noves tecnologies.

Com a conseqüència de totes aquestes barreres, moltes persones veuen limitada la seva autonomia i el seu benestar. Per això és precís eliminar-les planificant, organitzant i gestionant tots els espais, equipaments i serveis de manera que totes les persones puguin desenvolupar la seva condició de persones i ciutadanes amb comoditat, seguretat, confort i en igualtat de condicions. Per a que això sigui possible és fa necessari incloure la perspectiva d'Accessibilitat Universal en la planificació, previsió i gestió dels serveis d'educació. L'Accessibilitat Universal és *la condició que han de complir els entorns, bens, processos, productes i serveis, així com els objectes o instruments, utensilis i dispositius, per a que siguin comprensibles, utilitzables i practicables per totes les persones amb condicions de seguretat i comoditat i de la forma més autònoma i natural possible. Presuposa l'estratègia de Disseny per a Tots i s'entén sense perjudici d'aquells ajustaments raonables que s'hagin de realitzar* (Article 2c. De la Llei 51/2003, d'Igualtat d'Oportunitats, No Discriminació i Accessibilitat Universal).

Pel que fa a la inclusió, la incorporació de la condició d'Accessibilitat Universal en la planificació, organització i gestió de qualsevol dels recursos bàsics per poder exercir els drets i deures de totes les persones, facilita una convivència entre persones sense jerarquies, adaptats a les diferents edats i etapes vitals i sense segregació o discriminació de cap grup determinat i permet promoure la participació

i la visibilitat de les diferents persones i les seves identitats. Això que és un benefici per a totes les persones, en la mesura que facilita una millor qualitat de vida als diferents col·lectius de persones que formen la diversitat, fa referència a l'estructura i als sistemes d'accessibilitat de tots els serveis públics (tal com es recull en el "II Pla d'Acció per a les Persones amb Discapacitat, 1997-2003"). En Educació de persones adultes cal contemplar de manera seriosa la incorporació de la condició d'Accessibilitat Universal ja que malauradament no és així, especialment en molts del centres de Formació bàsica de persones adultes de la xarxa de Catalunya. Però el que pot ser suficient per a incloure tothom en els espais educatius no és un sinònim en l'èxit d'aprendre.

Les altres barreres que inhibeixen l'aprenentatge, quan l'accés a l'educació ja és un fet:

L'aprenentatge està condicionat pel nivell i el tipus d'inclusió. En el fet d'aprendre, les barreres s'estenen més enllà dels aspectes estructurals del centre i de factors com: la planificació, l'organització, la gestió, de la cultura educativa i del tipus de discapacitat de cada persona.

Alguns dels aspectes organitzacionals, acompanyaments pedagògics o suports que requereixen les discapacitats físiques o sensorials (especialment els relacionats amb les barreres arquitectòniques i d'accés a la informació: adaptacions d'espais, infraestructures i equipaments i recursos materials o tecnològics per a l'accessibilitat) són de tipologia diferent als que requereixen determinades dificultats d'aprenentatge produïdes com a conseqüència d'una discapacitat psíquica o mental. En tots els casos l'organització i cultura inclusiva del centre hi té un paper fonamental però les expectatives sobre els objectius d'aprenentatge i les creences sobre les possibilitats d'aprendre de totes les persones (especialment les que tenen un dèficit mental) hi juguen un paper molt més determinant, tal com s'ha demostrat, per exemple, que una persona amb síndrome de Down és capaç d'assolir una titulació universitària⁴.

Actuen com a barreres a l'aprenentatge l'autoconcepte sobre la capacitat d'aprendre, les expectatives pròpies i dels altres sobre les possibilitats d'aprendre -que embolcallen una determinada relació personal i educativa a favor o en contra de l'aprenentatge- i l'adequació dels suports o acompanyaments pedagògics.

Classificació de les barreres inhibidores d'aprenentatge

Barreres relacionades amb el sistema i estructura de l'educació. Barreres de situació, barreres de disposició i barreres institucionals:

Vinculades a l'estructura i la naturalesa del programa de formació o de l'oferta formativa del centre: problemes en les condicions-característiques del programa, amb el transport i localització, manca de cursos en els que la gent hi està interessada, problemes de temporalització o calendari, mancances en els programes, inadequació de la seva progressió, forma i procediments d'acreditació.

Vinculades a factors de la instrucció que inclou aspectes com l'experiència de la persona formadora, tipus de cursos, coordinació, proposta pedagògica, entre d'altres. De

manera especial cal tractar les barreres que troben les persones amb menys recursos formatius, especialment barreres referents a la informació i accés a la formació, tal com es destaca en molts estudis tant a nivell nacional com internacional (Merriam, 1982, Puigdemívol, 2005).

Una anàlisi a les barreres des d'una perspectiva interaccionista va més enllà de l'estructura i el sistema de la formació i fa notar la importància de la relació entre les variables psicològiques internes de les persones participants i les variables externes del context d'aprenentatge com a creadors o eliminadors de aquestes barreres.

Barreres ocasionades en la relació entre les persones i el context d'aprenentatge

Vinculades al grau d'equilibri entre els aspectes formals i els informals de l'educació: Com des del centre es pot tenir més o menys en compte l'oferta formativa i el seu context territorial i comunitari; la relació amb els elements informals com la qualitat de l'acollida i recepció de les persones; l'aprenentatge informal; flexibilitat o no d'horaris, terminis; el nivell de qualitat (reputació del centre, rellevància dels cursos, adequabilitat d'aquests a les persones, nivell de satisfacció dels mètodes utilitzats); limitacions per a les persones que treballen, etc.

Vinculades al currículum ocult i prejudicis: cal destacar la importància de les barreres generades pel currículum ocult, els prejudicis edistes —que discriminen a les persones en base a l'edat-, socials, ètnics, culturals (Bernstein, 1990) de gènere i també en base a les diferents discapacitats especialment les intel·lectuals, psicològiques i les malalties mentals.

Vinculades als efectes de colonització del coneixement expert: El coneixement expert és el concepte que Giddens (1997) atorga al coneixement tècnic dels col·lectius professionals i al seu procedir professional. En EpA hi ha molts programes en els que sorgeix un conflicte sobre la forma de veure el món, en especial entre el professorat, la institució o la concepció del propi programa i l'alumnat. Amb les persones adultes interaccionen diverses formes de veure el món i conseqüentment diverses formes d'aprenentatge. Hi ha una probabilitat elevada que sorgeixin diferents formes competitives de veure el món, discrepància d'opinió, d'expectatives o de sentiments entre l'alumnat —o entre alumnat i professorat— sobre com i quin ha d'ésser un contingut rellevant, quin és l'objectiu del programa o activitat, quins mètodes educatius són els apropiats en relació a cada estil d'aprenentatge, etc. (Tennant, 1988). Generalment és una confrontació no explicitada i per tant poc percebuda per part de les persones professionals que acaben imposant la seva visió. Una gestió inadequada d'aquesta diversitat de percepció genera un ambient poc propici i de vegades en contra de l'aprenentatge.

Malgrat que hi ha poques recerques serioses de com aquests factors faciliten o inhibeixen l'aprenentatge en contextos formals i adreçades a determinar què constitueix un ambient positiu per a l'aprenentatge (Merriam, S. B. i Caffarella, R., 1991), les investigacions que fan aportacions més innovadores i eficaces així com les pràctiques que estan donant bons resultats vénen de la pedagogia crítica. Tenen en compte els diferents tipus d'intel·ligència i aprenentatge, avancen en l'aprenentatge dialògic en base a les diverses intel·ligències i amb la implicació de la comunitat d'aprenentatge (Elboj, C.

et al, 2002). Un dels factors fonamentals que destaquen és la qualitat de les relacions interpersonals i les interaccions que s'estableixen entre totes les persones que participen al voltant de l'aprenentatge. En aquestes relacions, en les que hi té un paper clau el tipus d'acció comunicativa i de diàleg que s'estableix entre les persones, hi ha implicats aspectes emocionals, actitudinals i de creences que si no es tenen en compte posen barreres l'aprenentatge.

Transformar les dificultats en possibilitats

La inclusió de les persones adultes amb discapacitat o NEE depèn de la capacitat de poder descobrir i analitzar les condicions i els elements exclusors (existents en el sistema i en el món de la vida) que generen les barreres per poder fer-hi front, transformant aquests factors o variables, que actuen de manera exclusora, en possibilitadors d'aprenentatge.

L'anàlisi de les barreres des de la perspectiva de comunicativa crítica analitzant de manera dual els factors i les variables des de les interpretacions exclusora i transformadora ens ofereix les eines i l'oportunitat de transformar les dificultats en possibilitats.

En la tasca de fer una educació més inclusora l'anàlisi de les barreres realitzada des d'una perspectiva transformadora requereix una anàlisi de la realitat compartida. Aquesta tasca serà més àgil i amb millors resultats si es desenvolupa en base a una relació de col·laboració mútua i d'aprenentatge entre les diverses persones que participen en el centre (persones formadores, alumnes, personal especialista, voluntariat, etc). Una reflexió i anàlisi de la realitat en base a aquesta relació intersubjectiva afavoreix un qüestionament de l'estat de les coses i permet crear fórmules alternatives de funcionament i organització. Afavorir espais de comunicació i diàleg ofereix les possibilitats de consens en un mateix món de la vida (el dia a dia del centre) en el que es comparteixen aquells factors o barreres que es poden canviar.

Reflexionar col·lectivament i compartir el que es desitja del centre o de la pròpia formació permet analitzar amb major profunditat el centre i la pràctica, així com també allò que hi viuen les persones (professionals i alumnat), amb la seves capacitats o dis-capacitats. Aquesta reflexió compartida permet endemés crear conjuntament bones i millors respostes formatives als problemes d'aprenentatge i superar les barreres i desigualtats generades per la discapacitat.

En aquesta relació, les persones formadores, l'alumnat i les altres persones s'enriqueixen mútuament en un intercanvi d'experiències i coneixements. El centre es converteix en un projecte en el que tothom aprèn i aporta coneixement.

Diàleg i aprenentatge

El llenguatge de cada persona depèn del seu món de la vida (Habermas, 1988), que es dona per descomptat en un context donat. Les condicions mateixes de la comunicació impliquen uns mínims elements comunicatius compartits entre les persones que interactuen. A través del mateix desenvolupament lingüístic les persones tenim capacitat de llenguatge i per tant d'expressar la nostra pròpia concepció del món.

Si el món de la vida comú a una cultura afavoreix la intercomunicació entre les persones que en formen part vol dir que totes elles tenen establerts els mínims per a la comunicació i l'argumentació. Per tant, afegint que totes elles tenen

capacitat d'acció, mitjançant l'acord i el consens, podran actuar en una direcció comuna que pot anar orientada al canvi.

Si contemplem l'aprenentatge que es produeix en les interaccions que realitzem amb les persones, on sovint s'hi barregen de manera interconnectada la comunicació i l'acció, estarem parlant d'aprenentatge dialògic. Contemplant l'aprenentatge des de la perspectiva dialògica donem més importància i ens fixem més en el procés de desenvolupament que es realitza a través de les múltiples interaccions humanes que no pas en l'ancoratge intencional dels nous coneixements amb els previs, que es fixa més en el procés mental individual de construcció del coneixement i que té èxit quan es construeix la comprensió: esdevé un aprenentatge significatiu. L'aprenentatge dialògic, en canvi, no està només basat en la paraula sinó en la paraula i l'actuació en una situació d'interacció comunicativa de la vida quotidiana que també permet la construcció col·lectiva d'aprenentatges significatius. Això vol dir que podem compartir els nostres significats amb altres persones i conjuntament podem crear nous significats a partir de la posada en comú dels propis. En aquest procés hi participen múltiples i diverses persones. Com a producte d'aquestes interaccions, comunicació i diàleg del dia a dia, en el seu sentit ampli, és com aprenem.

Des d'un punt de vista comunicatiu, el món de la vida en el que transcorre el nostre dia a dia del centre no està compost només de la cultura, sinó que també hi intervenen les

competències, les habilitats, els comportaments de cadascú, les emocions, els sentiments, i aquelles dades o conceptes no qüestionades que en una relació comunicativa poden posar-se en qüestionament.

La relació intersubjectiva que es produeix entre les diverses persones que participen en el centre (persones formadores, alumnes, personal especialista, voluntariat, etc) permet un qüestionament i una possibilitat de consens del mateix món de la vida (el dia a dia del centre) que comparteixen com a realitat present que pot canviar. Reflexionar col·lectivament i compartir el que desitges del centre o de la teva formació permet analitzar amb major profunditat el centre i la pràctica, així com també allò que hi viuen les persones (professionals i alumnat), amb la seva capacitat o discapacitat. Aquesta reflexió compartida permet endemés crear conjuntament bones i millors respostes formatives als problemes d'aprenentatge i superar les desigualtats generades per la discapacitat, transformant conjuntament les dificultats amb possibilitats (Freire, 1997). En aquesta relació, les persones formadores, l'alumnat i les altres persones s'enriqueixen mútuament en un intercanvi d'experiències i coneixements. El centre es converteix en un projecte en el que tothom aprèn i aporta coneixement.

Sara Ortega
Especialista en atenció a la diversitat

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

20

NOTES

1. Homogeneïtzant el perfil de les persones sota el patró d'home/dona mig i referit als valors de la majoria en el sentit antropològic, mental i funcional
2. Llei orgànica d'universitats, 2001 i real decret 1742/2003, de 19 de desembre, pel qual s'estableix la normativa bàsica per a l'accés als estudis universitaris de caràcter oficial que estableix 2 mesures específiques per a persones amb discapacitats (reserva de places, article 14 i accés de persones amb discapacitat, disposició addicional quarta)
3. <http://www.oecd.org/dataoecd/29/60/39983505.pdf>
4. Reflexió de Pablo Pineda sobre les expectatives del professorat i els especialistes mèdics en vers ell degut a la seva discapacitat: *"Al principio me sorprendí. Me desanimé y pensé en tirar la toalla. Tampoco sabía cómo contárselo a mis padres, así que me lo callé todo. Los de primero eran profesoras jóvenes, pero en segundo eran mayores y no creían en mí. Decían que ese niño no podía aprender, que no sabían cómo iban a enseñarme, que no iba a aprender nunca, que las matemáticas me costaban un montón. No veían ninguna luz y empecé a deprimirme (...)"* "Nunca creyeron que no podría aprender, nunca creyeron a mi médico, y eso que era muy bueno y me quería mucho, pero su mentalidad era de aquella época. Mis padres siempre pensaron que yo debía ser autónomo y me educaron para ello."
<http://www.estimulaciontemprana.org/pablopineda.htm>

TEMES A DEBAT

Bones pràctiques en educació de persones adultes

L'Educació de Persones Adultes a Dinamarca

Montse Fisas

L'educació de persones Adultes (EpA) de Dinamarca compta a una trajectòria de reconeixement de bones pràctiques a nivell internacional des del s. XIX. Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), considerat el pare de l'educació de persones adultes a Europa (d'aquí ve que el programa de la Comissió europea de promoció i millora de l'educació de persones adultes portin el seu nom), va plasmar en les seves obres pedagògiques la veu de l'educació danesa de les persones més desfavorides i el 1830 va llançar per primer cop la idea de la necessitat d'una escola popular de persones adultes⁰¹

El model d'universitats populars de Grundtvig ha influït en el sistema d'educació de persones adultes que ha evolucionat mantenint un alt nivell de qualitat i atenció a les necessitats específiques de formació de les persones adultes. Model que s'ha estès a d'altres països nòrdics.

En el document del *Memoràndum sobre el aprendizaje permanente* es continua posant de manifest que Dinamarca es un dels països de la UE amb un millor desenvolupament de l'EpA. De fet, el concepte d'Educació Permanent i d'EpA del Memoràndum ha vingut esmenat de la ma de Dinamarca.

El sistema d'EpA danès "Adult Education and Continuing Vocational Training" compta amb els diferents nivells i àmbits educatius dividits en 3 blocs: a) El bloc de formació professional i orientació per a persones adultes, b) el bloc d'educació general per a persones adultes i c) el bloc de d'educació no-formal/educació liberal per a persones adultes.

L'educació de persones adultes de Dinamarca compta amb un servei d'orientació i assessorament específic per a persones adultes i un programa d'Ensenyament de persones adultes amb dificultats de lectura i escriptura (dislèxia).

El Servei d'Orientació té molta importància en els centres de formació de persones adultes. Els Centres d'educació general de persones adultes han d'oferir el servi d'orientació des del punt de vista formatiu i ocupacional. Tanmateix dins l'Educació general de persones adultes s'ha desenvolupat l'Ensenyament específic de persones adultes amb dislèxia però que com a servei i d'acord amb el centre es pot impartir en els altres blocs de l'EpA (formació professional, associacions d'educació popular, universitats populars, centres d'idiomes, etc.).

Ensenyament de persones adultes amb dislèxia

L'ensenyament a persones adultes dislèxiques està destinada a persones amb dificultats en l'adquisició de compe-

tències lingüístiques de la llengua escrita.

L'objectiu és, a través de la instrucció organitzada específicament, ajudar a les persones adultes amb problemes d'aprenentatge a superar les dificultats i millorar les seves possibilitats per prendre part de manera natural en les situacions que requereixen la llengua escrita.

La formació

La formació de persones adultes amb dislèxia és planificada, orientada i progressiva. L'ensenyament es destina a ajudar a millorar les possibilitats d'aprofitar les estratègies de compensació pròpies de les persones i a treballar mètodes que augmentaran les seves possibilitats de funcionament exitós en un lloc de treball, en l'educació, en la participació social i en la seva vida privada.

Mitjançant la formació les persones participants desenvolupen les habilitats de lectura, escriptura i ortografia així com les habilitats d'utilització d'eines de compensació, incloent recursos TIC. La formació inclou també assistència-suport pedagògica especial, incloent l'assessorament a la persona participant i a les persones amb connexions estretes amb aquesta persona. Aquest assessorament podria tenir a veure amb, per exemple, amb mesures que poden ser utilitzades per compensar dificultats de la persona participant en la seva vida quotidiana.

La formació generalment es realitza en petits grups d'entre 2 i 6 participants, però també es pot realitzar en base a un-a-un (one-to-one). El curs té una durada d'un màxim de 80 hores de formació, organitzat en base a un pla individual de formació, després del qual es determinarà si la persona participant continua o possiblement se li recomanarà un programa educatiu alternatiu. El material didàctic i els recursos relacionats necessaris per a la instrucció són gratuïts per a l'alumnat.

Requeriments d'admissió

Perquè una persona adulta sigui considerada una possible participant en el curs d'Ensenyament de persones adultes amb dislèxia, primer ha de contactar amb el centre d'educació de persones adultes (VUC) o un altre proveïdor de d'Educació de persones adultes amb dislèxia. Després, sobre la base d'una entrevista, es recomana que la persona faci una prova d'una mitja hora de durada. L'objectiu d'aquesta prova és avaluar si la persona requereix o no l'Ensenyament de persones adultes amb dislèxia com a programa més adequat per a ella. Si la prova indica que el curs

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

21

per a persones amb dislèxia no és el programa més adequat, la persona rep orientació sobre la base de l'entrevista i la prova) cap a altres programes d'educació que podrien ser més apropiats com per exemple el FVU (formació preparatòria per a l'educació de persones adultes).

Organització

L'Ensenyament de persones adultes amb dislèxia és un programa d'educació finançat pel govern que s'ofereix a les persones adultes en els centres d'educació general de persones adultes (VUC). De conformitat i amb un acord operatiu amb el VUC, l'ensenyament per a persones dislèxiques també es proporciona en:

- Institucions que proveeixen formació per al mercat de treball (AMU)
- Institucions d'educació d'orientació professional o professionalitzadora
- *Associacions d'educació de persones adultes i les day folk high schools*
- Les Universitats Populars, escoles d'economia domèstica i escoles de comerç
- Escoles de producció
- Centres d'idiomes
- Escoles de formació social i sanitària (SOSU)
- The Forestry College
- Institucions d'ensenyança bàsica amb programes d'educació marítima
- Institucions educatives amb programes d'ensenyament per a persones adultes amb necessitats especials

Els proveïdors de formació poden dur a terme l'ensenyament per a persones adultes dislèxiques a nivell local en les empreses públiques i privades, en associacions i organitzacions acadèmiques.

Origen de l'Ensenyament per a persones adultes dislèxiques

Des de l'1 de gener del 2007, les persones adultes amb dificultats associades a la dislèxia podien rebre formació d'acord amb la Llei d'Educació especial per a persones adultes, que els municipis tenien la responsabilitat de proporcionar. Quan la reforma municipal va entrar en vigor, l'oferta d'Ensenyament per a persones adultes dislèxiques va ser transferit de la Llei d'educació especial de Persones adultes a la Llei preparatòria d'educació de persones adultes i l'ensenyament per a persones adultes dislèxiques (the FVU Act).

Ensenyament especial per a persones amb discapacitat

Des del 1980, la Llei d'educació especial per a persones adultes amb discapacitats (físiques o mentals) va ser el fonament legal per subvencionar l'educació especial per a persones adultes que, després de finalitzar la seva escolarització obligatòria, tenen la necessitat de suport per a limitar els efectes de la seva discapacitat. L'objectiu és millorar les possibilitats de la persona amb discapacitat de prendre vida activa en la societat incloent la participació activa en una professió, en educació i en la societat en general. L'ensenyament és gratuït i administrat per les autoritats comarcals que ofereixen formació a través de les seves pròpies

institucions, associacions d'educació de persones adultes o iniciatives privades.

<http://www.eva.dk/Default.aspx?ID=907>

a. El bloc de formació professional i orientació per a persones adultes

Consisteix en programes de formació professional majoritàriament adreçats a persones treballadores poc qualificades i qualificades en actiu.

De manera general el sistema d'EpA es divideix en dos nivells: Educació Bàsica de persones Adultes i nivells alts o avançats d'educació superior.

El sistema d'EpA té una correspondència a nivell general amb el sistema general d'FP amb 2 programes a per a persones adultes:

- The Adult Vocational Training programmes (AMU)
- Basic Adult Education (GVU)

I té un nivell general corresponent als programes d'educació superior amb 3 programes per a persones adultes:

- Further Adult Education (VVU)
- Diploma level programmes
- Master level programmes

El Ministeri d'educació és el responsable de tots els programes excepte els programes de màsters que depenen del Ministeri de ciència, Tecnologia i Innovació.

Hi ha programes d'educació oberta "Open education" en l'educació i formació professional igual com en alts nivells d'educació.

b. El bloc d'educació general per a persones adultes

Preparatory Adult Education (FVU)

L'objectiu és proveir a les persones adultes de l'oportunitat de millorar el seu nivell de competència en lectura, ortografia i presentació escrita igual com les competències numèriques, aritmètiques i els conceptes matemàtics bàsics. La formació duu a terme amb mires a l'educació continuada i l'enfortiment dels requisits previs per desenvolupar un paper socialment actiu.

General Adult Education (AVU) at lower secondary level and Adult Education Centres (VUC)

Té com a objectiu proveir formació per a capacitar les persones adultes en la millora o ampliació dels seus coneixements i competències en matèries generals. L'AVU en la formació secundària bàsica és paral·lel (però no igual) a l'educació bàsica inicial de la "Folkeskole" danesa. S'ofereix el servei d'orientació i assessorament a les persones estudiants.

També s'ofereixen en els VUC: formació per a persones amb dificultats de lectura i escriptura (dislèxia), Educació preparatòria per a persones adultes (FVU), Cursos preparatoris per a l'examen d'HF i examen suplementaris al nivell de secundària superior (GS). Els estudiants poden combinar matèries d'AVU amb matèries d'altres programes educatius. Tots els VUCs proveeixen de tallers per estudi independent.

Aquesta facilitat és un suplement de l'ensenyament i s'ofereix a tots els estudiants. Els tallers d'estudi estan equipats d'acord amb les necessitats i serveis que s'ofereixen amb professorat per a orientació i suport. Els tallers oferiran els recursos necessaris (llibres, materials educatius, vídeos, ordinadors, etc.) per a treballar independentment o en grups.

Servei d'orientació:

Els VUCs estan obligats a proveir orientació als estudiants i assegurar que ofereixen l'assessorament per a completar el programa de formació. Tots ells tenen servei d'orientació per a recomanar a l'alumnat possibilitats de major o més formació o aconseguir una feina en acabar el programa.

Upper Secondary Education: Higher Preparatory Examination (HF)

L'Upper Secondary Education està adreçada a persones que estan interessades en coneixement general, concentració, anàlisi de situacions des d'una perspectiva més formal o abstracta. És una formació preparatòria per a l'examen d'educació superior.

c. El bloc d'educació no-formal/educació liberal per a persones adultes.

Aquests programes d'educació que només en un grau limitat són part de l'educació formal pública. Normalment és una formació basada en la iniciativa privada d'organismes no governamentals (ONG) o associacions. Inclou molts programes i no cal cap requeriment acreditatiu o formatiu per participar en l'educació de persones adultes liberal.

L'educació no-formal de persones adultes danesa té 5 valors: obertura, democràcia, enfocament holístic, estudi a fons i lliure organització.

Independent non-formal adult education activity

Aquesta formació està basada en la comunitat i la filosofia dels proveïdors. Les activitats es divideixen en:

1. voluntary non-formal adult education
2. voluntary adult learning in associations

L'objectiu de l'educació no-formal és, partint dels cursos i les activitats, millorar les habilitats generals i acadèmiques i augmentar la capacitat i el desig d'assumir la respon-

sabilitat de la pròpia vida i comprometre's de manera activa en la societat. Comprèn, formació, cercles d'estudi, de lectura, activitats i creació de debats i activitats flexibles. La formació s'ofereix generalment en les escoles de vespre.

La formació generalment es realitza en petits grups d'entre 2 i 6 participants, però també es pot realitzar en base a un-a-un (one-to-one). El curs té una durada d'un màxim de 80 hores de formació, organitzat en base a un pla individual de formació, després del qual es determinarà si la persona participant continua o possiblement se li recomanarà un programa educatiu alternatiu. El material didàctic i els recursos relacionats necessaris per a la instrucció són gratuïts per a l'alumnat

University extramural department

El seu objectiu és disseminar el coneixement de mètodes i resultats de recerques mitjançant l'ensenyament en l'educació no-formal i conferències.

Private independent boarding schools

1. Folk high schools

Les Folk high schools proveeixen a joves i adults les bases de la formació danesa. Tenen un alt nivell de llibertat per triar les matèries, continguts i mètodes d'ensenyament això fa que unes siguin molt diferents de les altres. Algunes d'elles, per exemple, fan música, teatre i d'altres esports, art, política o filosofia.

2. Home economics and arts and crafts schools

Les Home econòmics and arts and crafts schools es concentren en ensenyament, pràctic, creatiu i acadèmic en matèries de l'economia

domèstica i les arts i artesanía. Com part de la tradició liberal d'EpA les escoles orienten les matèries des de la perspectiva social, històrica i cultural. Les àrees del cos, l'ètica i l'estètica. Els alumnes viuen a l'escola i els cursos inclouen formació i interacció social. El professorat viu prop de l'escola i pren part en la vida social fora les hores de classe. L'alumnat en la majoria de les escoles pren part en les activitats pràctiques de neteja i cuina.

Day folk high schools Day folk high schools

Ofereixen cursos que són organitzats per adults i ofereixen educació d'adults o creació d'ocupació. Molts dies ofereixen formació FVU (Preparatory Adult Education). La seva formació va adreçada a millorar les seves competències i habilitats personals i socials per a accedir a l'educació formal o a una ocupació. La població normalment té baixa qualificació i tenen una estreta connexió amb els sistemes d'ocupació i el mercat de treball.

Evening schools

Normalment estan organitzades pels sindicats. Els principis fonamentals és que tenen lliure elecció de temes, avalua-

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o 1 1
2 0 0 9

23

ció universal, llibertat d'iniciativa i d'elecció del professorat.

Marc jurídic i d'organització

L'EpA es basa en diferents lleis, jurisdicció i es divideix en 5 diferents ministeris. Els municipis són responsables de l'EpA no-formal, així com de l'educació especial de persones adultes, mentre que la majoria de l'EpA s'han convertit en centres autònoms de les institucions públiques. Entre les institucions d'educació no-formal més importants hi ha:

- Els centres d'idiomes
- Centres d'Educació de persones adultes (VUC)
- Centres de capacitació per al mercat de Treball (UMA)
- Escoles tècniques, de negocis, escoles agrícoles i socials bàsiques, escoles de serveis de salut etc.
- Universitats

Bones pràctiques d'EpA del model Danès

A continuació detallem algunes de les característiques del seu funcionament i organització.

A nivell general i d'estructura administrativa

- Consideració específica de l'educació especial de persones adultes, legalment i administrativament organitzada.
- Inclusió dels serveis d'orientació i guiatge en la formació general de persones adultes
- Desenvolupament de l'Educació específica per a persones adultes amb problemes d'aprenentatge de lectura i escriptura (dislèxia).
- Previsió de la provisió de recursos humans i materials.
- Centralitat de l'atenció a les persones amb discapacitat en la localitat:
 - Proximitat i coordinació dels diferents serveis d'atenció a les persones amb discapacitat en el territori.
 - Centralitat de l'administració local per a l'atenció de les persones amb discapacitat.
 - L'administració local i comarcal té la responsabilitat en el proveïment de l'educació especial de persones adultes.
 - Orientació i derivació a partir dels serveis del administratius (municipals) del territori

A nivell pedagògic i metodològic

- Tracte familiar (proper) com a persona i com a major d'edat.
- Atenció individualitzada de la persona. Coneixement de la realitat de cadascú.
- Funcions i tasques del personal docent integrades i en equip:
 - Com a professor/a: aprendre i recordar la història individual de cada estudiant i establir un vincle de confiança i d'intercomunicació: "Ens veiem!"
 - Altres tasques necessàries, a més de la docent i de guiatge:
 - Actitud d'escolta i de cura.
 - Suport mutu entre els interlocutors socials, psicòlegs. Atenció als problemes psicosocials.
 - Suport mutu amb els problemes pràctics de la vida quotidiana.
- Assessorament i orientació com a part integrada de l'aprenentatge tant pels temes formatius com pels de la vida.
- Focus en l'individual: Programa personalitzat de formació a partir de les pròpies característiques i potencialitats de cada persona. Establir sentiment de seguretat i autoconfiança (Grundtvig).
- Valors especials basats en els bàsics de la tradició de l'educació popular: Respecte, igualtat, independència, actitud oberta i confiança.
 - La comunitat social de l'aula i l'escola com a punt de partida.
 - Millora personal: atenció a la persona com una entitat, creació de sentit i de significat i aclariment de valors.
 - Perspectiva democràtica: ser part de la comunitat, sentit de pertinença del i les estudiants, educació basada en els desafiaments al cap, el cor, les mans i el cos.

Montse Fisas

Mestra d'educació de persones adultes i professora de la UB

Bibliografia

LAWSON, M. (1999) "N.F.S. Grundtvig". *Perspectives: revista trimestral de educació comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educació)*, vol. XXIII, nos 3-4, 1993, pàgs. 651-662. UNESCO: Oficina Internacional de Educació

National report. Abril 2008. *The Development and State of the art of Adult Learning and Education (ALE)* The Ministry of Education. Denmark <http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/confintea/Denmark.pdf>

Acollida i seguiment de les persones amb NEE a l'Escola d'Educació de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí

Vanessa Arrufat

Freqüentment podem trobar posicions cap a les persones amb necessitats educatives especials massa protectores, o ben al contrari, posicions que els imposen un silenci precisament perquè sovint no estem preparats per percebre el que necessiten reivindicar, però en els dos casos, aquestes actituds neguen els drets més fonamentals per a fer sentir aquestes persones ciutadanes de ple dret, per aquesta raó, la integració és un repte per als centres educatius de persones adultes.

Basar-nos en l'aprenentatge de màxims és garantir a les persones amb discapacitat els mateixos drets que la resta de persones, si justifiquem la seva assistència als centres d'EPA sota criteris com que és una activitat més o que com a mínim es relacionen amb altra gent, etc. els estem negant la possibilitat d'aprendre i de rebre un ensenyament de qualitat com qualsevol altra persona. Aquests criteris basats en arguments benèfics, no fan més que accentuar les desigualtats que pateix aquest col·lectiu.

El procés d'inclusió de persones amb necessitats educatives especials a l'Escola de Persones Adultes de La Verneda-Sant Martí segueix uns criteris molt concrets que al llarg dels anys, han demostrat molt bons resultats a diferents nivells, tant a nivell instrumental, doncs s'ha manifestat que tothom té capacitats per aprendre, com a nivell personal, ja que moltes de les persones que han assistit i que assisteixen al centre admeten que aquesta decisió va tenir repercussions que ni s'imaginaven, de la mateixa manera que molts dels seus companys i companyes viuen processos transformadors ja que aprenen a entendre la discapacitat com una realitat més.

Els casos específics

A l'Escola de Persones Adultes de La Verneda-Sant Martí es parteix del que anomenem la igualtat de diferències, és a dir, totes les persones som diferents, i les diferències que hi ha entre nosaltres ens fan sentir iguals a l'altre. Som iguals perquè tots som diferents. Des d'aquest punt de vista el concepte de cas específic és més ampli i va més enllà que el tradicionalment anomenat "cas especial". Un cas específic no té per què ser una persona amb discapacitat, sinó que senzillament és una persona que requereix un seguiment especial, ja sigui al llarg de tota la seva estada al centre o que es doni solament en un moment puntual. Hi ha persones amb discapacitat al centre que no són considerades un cas específic, donat que assisteixen a les classes sense problemes i que participen a l'escola com qualsevol altra perso-

na. Tanmateix, hi ha persones sense discapacitat que van al centre i que requereixen d'un seguiment una mica més individualitzat ja que s'ha detectat alguna necessitat específica a atendre per tal que pugui seguir la formació.

Aquest plantejament és fonamental per a no caure en l'etiquetatge de les persones, especialment de les persones amb discapacitat, ja que les diferències que les caracteritzen van molt més enllà del seu diagnòstic, cal veure com aprenen, com es relacionen, en quin entorn es mouen, quines aficions tenen, etc.

Aquesta metodologia radica en un model basat en l'atenció individualitzada, fonamentat en la persona, que sigui capaç de dialogar amb ella en un pla d'igualtat, atorgant-li el dret de ser tractat amb normalitat, i en el qual prendrà les seves pròpies decisions.

L'acollida

Un dels principis que caracteritzen l'EpA de La Verneda és que "l'escola és oberta a tothom", és per aquest fet que totes les persones participants la senten seva d'alguna forma i saben que formen part d'un projecte educatiu comú. Tot i que en la majoria de situacions els casos específics assisteixen als grups dels nivells inicials, fonamentalment a alfabetització, també hi ha altres persones amb NEE a la resta d'activitats formatives que l'escola ofereix, com ara el GES, tallers, informàtica, tertúlies literàries dialògiques i fins i tot en el grup d'accés a la universitat.

El primer contacte amb l'escola pot venir donat des d'una institució, la família o algú del seu entorn o fins i tot la mateixa persona. És considera fonamental que en aquest primer contacte, que serà el moment en que es prengui la decisió d'iniciar un procés d'aprenentatge, sigui la pròpia persona la que prengui la decisió d'assistir al centre, malgrat el primer contacte hagi estat realitzat per una altra persona, ja que és important que la persona se senti protagonista de les seves decisions i del seu propi procés d'aprenentatge, i assumeixi les responsabilitats que requereix aquesta decisió.

En aquest primer contacte és important conèixer alguns punts importants, com ara el diagnòstic inicial, el coneixement de l'experiència escolar anterior, la detecció de les NEE i de quins objectius cal marcar a curt i a llarg termini, l'anàlisi de les possibles dificultats que poden sorgir i la "transformació de les dificultats en possibilitats". En aquest punt s'inicia el procés d'aprenentatge i s'estableixen les coordinacions.

Les coordinacions

Les coordinacions es fixen amb una periodicitat dependent del cas, aquestes poden ser trimestrals, setmanals, etc. Donat que les avaluacions trimestrals són participatives i les persones participants comenten com veuen el seu procés d'aprenentatge i la dinàmica de l'aula en general, una bona proposta pot ser la d'establir una coordinació després de cada avaluació trimestral i comentar el que la persona ha expressat en aquesta. Tanmateix, tal i com es comentava, la freqüència va en funció del cas i de les necessitats que aquest presenti.

Les coordinacions són fonamentals per tal d'unificar esforços i treballar conjuntament en favor de l'aprenentatge de la persona. És imprescindible un compromís per part de les institucions que deriven amb la decisió que la persona pren de venir a aprendre.

Els seguiments burocràtics i controladors van en detriment de l'aprenentatge i de l'atenció individualitzada a la persona, així com el fet de despreocupar-se mentre aquesta es troba al centre, per aquesta raó, l'escola denuncia actituds com aquesta i aposta per les coordinacions en les quals hi ha l'objectiu comú d'avançar en favor de la millora de la qualitat de l'aprenentatge i de vida de la persona.

La participació

La participació és un eix vertebral al centre. Si l'escola és de tots i de totes, s'entén el dret a decidir i a participar de tots els esdeveniments que s'hi celebren, ja siguin de caire acadèmic, cultural o lúdic. Hi ha moltes maneres de participar, pot ser a nivell puntual o periòdic, en comissions, assistint a les reunions dels diferents òrgans de decisió, etc. Són innombrables els exemples de persones que han fet grans canvis gràcies al tarannà participatiu del centre. Per posar un exemple, la Isabel, una noia amb discapacitat intel·lectual que assisteix al GES, extremadament tímida, assisteix en nom de la seva classe a les reunions, per explicar després a l'aula tot el que es parla i es decideix en aquestes. Aquest ha estat un gran pas per a ella, ja que a través de la seva participació troba el seu lloc entre els companys, malgrat la seva gran timidesa; se sent absolutament integrada. Un altre cas és el de la Raquel, que va acabar el GES i que ara, a pesar de la seva deficiència visual col·labora ajudant a donar classes d'informàtica.

Tots aquests canvis que poden semblar petits, són de vital importància per a les persones amb NEE, ja que troben un espai on es recrea una societat solidària que les escolta, les valora i els fa ser un més en un ambient absolutament normalitzat.

És important no potenciar la participació en detriment dels aprenentatges, cal potenciar ambdues coses, no oblidem que assisteixen a una escola i que cal contemplar tant la participació com l'aprenentatge com dos objectius a assolir amb la mateixa prioritat.

La igualtat de diferències

Una actitud que resulta clau en el que anomenem la igualtat de diferències és el tracte que reben els casos específics, un tracte integrador, com un més, rebutjant les postures

extremadament protectores o maternalistes. Per aquesta raó es treballen els mateixos materials pedagògics, i si cal, es simplifiquen les explicacions o es busquen exemples propers als temes que puguin ser del seu interès per a que puguin assimilar els continguts fàcilment. En ocasions, es busca un suport que faciliti el seguiment de la classe per a la persona, especialment en casos de mobilitat reduïda o dificultats en la parla. Aquesta persona té la funció de fer de suport, de vehicle facilitador, no dona respostes ni distorsiona les dinàmiques de classe, és un recurs que ha donat bons resultats, quedant lluny de l'educació compensatòria.

La diversitat a l'aula, en la qual hi ha persones molt diferents i amb casuístiques molt variades aporta una gran riquesa, que si es treballa des del respecte i la unió, fa sorgir experiències molt solidàries que es transmeten més enllà de les parets de l'aula, i que generen transformació social, cap una societat més justa vers les persones més vulnerables.

Els grups interactius

La metodologia dels grups interactius, que se situa en la tessitura de la igualtat de diferències, consisteix en formar grups de treball heterogenis, incloent les persones amb NEE, de manera que unes persones col·laborin amb les altres a l'hora de realitzar els treballs. Aquest sistema permet que les persones amb menys dificultats afermin el que ja saben i les que tenen majors dificultats ho integrin millor, donat que estan rebent ajuda d'un company, d'un igual. Aquestes interaccions entre iguals afavoreixen l'aprenentatge, perquè es dona un gran intercanvi de coneixements que enriqueixen tots els membres del grup. Es promou que s'ajudin entre tots, garantint uns valors compartits, que s'afegeixen a la dimensió instrumental, que fa que s'apregui més i millor. Per exemple, en una classe de neoelectors és freqüent que la Laia, una noia amb NEE, a qui se li dona molt bé la lectoescriptura ajudi a les companyes en els dictats, i a l'hora, ella sigui ajudada en exercicis de matemàtiques, amb els quals té més dificultats. Aquesta situació aporta valor a la Laia, que se sent útil i una més a la classe, mentre que les companyes valoren les seves capacitats enlloc de veure-la com una persona amb mancances, i així mateix s'aïllen les actituds maternalistes.

Resumint, cal tenir present la capacitat i el dret d'escollir de les persones amb NEE, dialogar amb elles amb l'objectiu que verbalitzin el que necessiten en el seu procés educatiu, del qual s'han de sentir protagonistes. Esdevé fonamental creure en elles i centrar els objectius pedagògics en les altes expectatives, el seu aprenentatge anirà en funció d'on posi el llistó l'educador o educadora. Cal evitar la comparació que freqüentment es fa amb els infants i tractar-los com a persones adultes, donant passos cada vegada més grans cap a la normalització, que es veurà incrementada quan ens centrem en les capacitats per aprendre i en la participació.

Vanessa Arrufat
Pedagoga especialista en NEE

En educación después de 22 años en servicios sociales

Experiència d'èxit d'una estudiant amb necessitats educatives especials que després de 22 anys accedeix a una escola popular de persones adultes

Pensó que era estúpida. El trabajador social sugirió pensión de jubilación anticipada. En lugar de Elin Svenningsen fue a una escuela popular danesa no residencial. Ahora ella está en su segundo año en la universidad de maestros de párvulos.

No tenía confianza en mí misma, un montón de malos recuerdos acerca de la educación y el empleo y ninguna idea acerca de qué conseguir en la vida. Así es como describe Elin Svenningsen su situación hace algunos años. Pero en lugar de aceptar la propuesta de jubilación anticipada fue visitar el local “daghojskole”. “Daghojskole” es una organización no-residencial popular instituto. A través de la educación y la consejería de apoyo a estas escuelas de adultos en el desarrollo personal y mejorar sus posibilidades de empleo o continuar la educación formal, por ejemplo, a través de la educación de adultos preparatoria. “Fue algo muy diferente de cualquier otra escuela o curso, que he asistido”, dice Elin Svenningsen.

Entre las características destaca Elin, que fue tratada como individuo y como un familiar mayor de edad. Otros temas de gran importancia para Elin es el hecho de que el asesoramiento es una parte integrada de aprendizaje, y que no sólo se refiere a asuntos educativos, pero todas las partes de su vida.

Focus on the individual

Hanne Vandal Petersen es un maestro en la misma “daghojskole”. Ella cuenta la historia desde su punto de vista:

“Como profesor, hay que aprender y recordar la historia individual de cada estudiante. Mi señal para que el estudiante debe ser inequívoca: nos vemos!”

Aparte de la enseñanza que ella describe su trabajo como esto:

“Escuchamos y enfermeras. Ayudamos con los interlocutores sociales, psicológicos y problemas prácticos de la vida cotidiana. Y estamos de acuerdo con ellos durante algún tiempo después de salir de la escuela.” De acuerdo con Hanne Petersen Vandal esto es absolutamente necesario debido a la situación de las personas que asisten a esta “daghojskole”:

- Los jóvenes con una muy pobre educación básica en las escuelas públicas, de los cuales muchos abandonaron antes de terminar la obligatoria de nueve años.
- Poco más edad-de personas capacitadas, que anteriormente trabajan en la producción, pero ahora fuera de puestos de trabajo a causa de cierre o despidos y con pobres básicas de lectura y escritura.
- Físicamente desgastado y los trabajadores desempleados.

Además la mayoría de ellos tratan de hacer frente a grandes problemas psicosociales.

Otros no residencial popular a las escuelas secundarias también atraen bastante otro

grupo, el llamado “drifters”: los jóvenes que son a la vez social y académicamente con recursos. Pero por diferentes razones que tienden a abandonar la educación una tras otra, a menudo por temor a ser “bloqueado”.

Los valores especiales

Recientemente, la organización no residenciales de escuelas secundarias populares publicó el informe de un proyecto que intenta definir el enfoque especial de asesoramiento de estas escuelas.

Una de las conclusiones fue que “daghojskoler” se basa en el danés educación no formal de adultos la tradición con los valores básicos de respeto, igualdad, la independencia, la actitud abierta y de confianza. Y estos valores permean tanto su enseñanza y sus actividades de consejería.

Pensó que era estúpida. El trabajador social sugirió pensión de jubilación anticipada. En lugar de Elin Svenningsen fue a una escuela popular danesa no residencial. Ahora ella está en su segundo año en la universidad de maestros de párvulos

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

27

Según el informe, otras características de consejería en “daghojskoler” son los siguientes:

- La comunidad social del aula y la escuela como punto de partida y método pedagógico.
- Existencial aclaración: se centran en la persona como una entidad, la creación de sentido de significado og clarificación de valores.
- Democrática perspectiva: ser parte de una comunidad, asumiendo la responsabilidad y tengan voz en las decisiones.
- Abrir el espacio: un amplio entorno de aprendizaje, los estudiantes sentido de pertenencia, y los desafíos a la cabeza, el corazón, las manos y el cuerpo.

Un paso a una nueva vida

Según el profesor Vandal Hanne Hansen alrededor de la mitad de los estudiantes a pasar a la educación formal o conseguir un trabajo. Al mismo tiempo, destaca:

“Pero incluso en el caso de que la otra mitad los cursos no han sido en vano. Han tenido una pausa en la vida, un paréntesis, donde fueron golpeados, pero no nursed.”

Para Elin Svenningsen funcionó.

“Aprendí los temas necesarios. I recuperado mi confianza en sí mismos y el coraje para levantarse y hablar. Y tuve amistades que aún después de tres últimos años. En pocas palabras: me ha normalizado después de 22 años al margen de la sociedad.”

De las conversaciones y los debates entre Elin, a los maestros y la trabajadora social fue un plan de acción. Elin pasó a otras instituciones educativas de adultos, y después de dos años fue calificado para entrar en la universidad de maestros de párvulos.

“Mi maestro de la *daghojskole* me ayudó como un mentor durante dos años. Pero cuando empecé la guardería del profesorado yo era capaz de hacer frente a mi vida sin esta ayuda.”

Text de traducció automàtica estret de:

<http://www.dfs.dk/inenglish/articlesandreports/astepingstonetoformaleducation.aspx>

PAPERS

*d'Educació de
Persones Adultes*

*Número 60
A g o s t
2 0 0 9*

28

12a Trobada d'Estudiants Gitanes de Catalunya

Associació Gitana de Dones Drom Kotar Mestipen

El passat 6 de juny de 2009 va tenir lloc al barri de San Josep Obrer de la ciutat de Reus la 12a edició de les trobades d'estudiants gitanes de Catalunya. Un cop més, i al llarg de tota la tarda dones gitanes vingudes de diversos pobles i barris d'arreu de Catalunya varem estar reflexionant i debatent al voltant del sistema escolar i de la educació de les nostres filles, fent propostes i alternatives per tal de superar la situació de desigualtat educativa que encara avui pateixen moltes nenes i joves gitanes. Aquesta edició va ser organitzada conjuntament entre l'Associació Gitana de Dones Drom Kotar Mestipen i l'Associació de dones gitanes Sonakay de Reus.

En la taula rodona vam comptar amb la participació de Miriam Santigao, Araceli Silva i Pilar Cortés. Cada una d'elles va explicar la seva experiència animant amb aquesta a totes les participants a continuar amb els seus estudis i animar a les més joves per arribar lluny en el camí educatiu. Miriam Santiago, és una noia gitana de Badalona que està cursant 3er d'ESO i que vol seguir estudiant, ens va explicar la seva experiència. Ella és de les poques gitanes al barri que ha continuat amb la seva formació i cada dia anima a les seves amigues a reprendre els seus estudis. A la taula també vam poder comptar amb Araceli Silva, una noia gitana de Badajoz,

que en aquests moments està cursant un doctorat a la Universitat Autònoma de Barcelona, la qual un cop més va posar de manifest que ser gitana i anar a la universitat no és incompatible. Va explicar com a la seva família ja hi havia quatre universitaris (ella mateixa, el seu germà i dues de les seves cosines.) Per últim, vam comptar amb la intervenció de Pilar Cortés que actualment és mestra en una escola de Reus i que ara és un referent per a moltes joves gitanes, tot i que va confessar que durant el seu temps d'estudiant es va sentir sola. En la seva intervenció va demanar a les mares a animar molt a les seves filles per a que acabin i continuïn els seus estudis, per tal d'aconseguir un futur millor per a totes les dones gitanes.

Posteriorment, en els grups de treball totes les dones varen compartir experiències i propostes així com també van fer una reflexió sobre la situació de les nenes gitanes a la secundària. La 12a edició que va comptar amb una participació de més de 200 dones va posar de manifest un cop més la preocupació de les dones gitanes per el futur de les seves filles, així com l'interés col·lectiu per superar la situació actual i trobar entre totes alternatives reals que assegurin l'èxit escolar i un millor futur per a totes les dones gitanes.

CRÒNICA

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 60
A g o s t
2 0 0 9

29

**Garcia, C., Ruiz, L., Puigvert, L. & Rué, L. (2009).
Hipatia de Alejandría. Un equipo plural de científicas
desvela la verdad sobre la primera mujer de ciencia.
Barcelona: Hipatia**

Hipàtia d'Alexandria i la cerca de la veritat

Aquest llibre és una aportació clau a l'estudi sobre la vida personal i intel·lectual d'Hipàtia d'Alexandria, dona que va liderar l'escola neoplatònica a principis del segle V a Alexandria, destacant en filosofia, matemàtiques i astronomia. Les autores aporten nous elements d'anàlisi que complementen els que ja existeixen des del punt de vista històric i contribueixen a superar l'actual "state of the art" sobre la figura d'Hipàtia. Ho fan des de la recerca científica, el coneixement i la dedicació professional a la universitat i a la investigació d'impacte internacional.

La publicació és rigorosa i de qualitat i per tant, permet generar debats coherents amb la veritat. El primer capítol (Precursora de la revolució copernicana) situa el context en el que Hipàtia desenvolupa el seu coneixement científic i relaciona de forma excepcional com les idees neoplatòniques perduren al llarg dels segles. El següent capítol (La concepció d'amor platònic d'una dona de ciència) explica perquè existeix la necessitat de perseguir i indagar vers les vides personals de científiques com Hipàtia i desmenteix les

idees sobre l'amor platònic que socialment s'accepten com a vàlides. El tercer capítol (Una científica més enllà dels fanatismes) planteja la relació entre ciència i religió per demostrar que la diversitat de religions i creences no és incompatible amb el desenvolupament científic i com Hipàtia portava a la pràctica la tolerància entre religions. Finalment, l'últim capítol (Hipaties del Segle XXI) està dedicat a totes les dones que, com Hipàtia en el segle V, treballen per descobrir la veritat. Inclou dos exemples d'impacte: el moviment de dones afganes RAWA, perseguit per denunciar les injustícies cap a les dones a l'Afganistan, i el grup de dones SAFO, també perseguit per trencar el silenci sobre la violència de gènere a l'àmbit universitari.

En resum, aquest llibre és de gran utilitat per la comunitat de professionals de l'educació que busca conèixer les aportacions d'Hipàtia i la seva vigència en diferents àmbits: l'escola neoplatònica, ciència i religió, estudi del cosmos, dona i ciència... en definitiva, un conjunt de coneixements que no es troba en cap altre llibre sobre la vida d'aquesta gran científica.

P A P E R S

Número 60

Agost 2009

AQUESTA REVISTA ES PUBLICA
Q U A D R I M E S T R A L M E N T