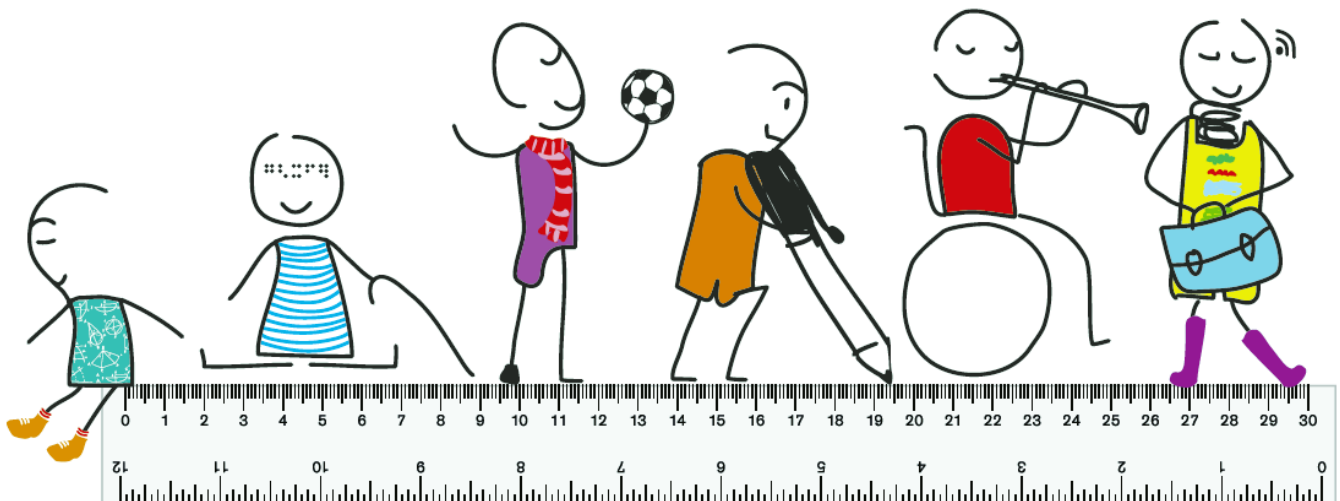


# Les Comunitats d'Aprenentatge

COM A MODEL INCLUSIU PER A L'EDUCACIÓ  
D'ADULTS AMB DIVERSITAT FUNCIONAL



Carla Jarque Mur

Treball Social, 4t curs  
Treball Final de Grau  
Tutor: Miguel Ángel Pulido  
23/06/2017

# LES COMUNITATS D'APRENTATGE COM A MODEL INCLUSIU PER A L'EDUCACIÓ D'ADULTS

## RESUM

---

Aquesta recerca fa un anàlisi de les actuacions educatives d'èxit presents en les Comunitats d'Aprenentatge, que representen factors transformadors per a la inclusió educativa de persones adultes amb diversitat funcional (discapacitat). S'ha utilitzat una metodologia comunicativa, mitjançant relats comunicatius com a eina per a extreure evidències de factors transformadors en l'experiència de persones amb diversitat funcional participants a la comunitat d'aprenentatge de l'Escola d'Adults de la Verneda Sant Martí. Finalment, es fa una proposta del paper del treballador social a l'escola inclusiva de persones adultes.

## PARAULES CLAU

**Aprenentatge dialògic, Comunitats d'aprenentatge, Actuacions Educatives d'Èxit, Discapacitat, Diversitat funcional, Educació de persones adultes, Educació inclusiva, Metodologia comunicativa, Treball social a l'escola.**

## RESUMEN

---

Esta investigación hace un análisis de las actuaciones educativas de éxito presentes en las Comunidades de Aprendizaje, que representan factores transformadores para la inclusión educativa de personas adultas con diversidad funcional (discapacidad). Se ha utilizado una metodología comunicativa, mediante relatos comunicativos como herramienta para extraer evidencias de factores transformadores en la experiencia de personas con diversidad funcional participantes en la comunidad de aprendizaje de la Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí. Finalmente, se hace una propuesta del papel del trabajador social en la escuela inclusiva de personas adultas.

## PALABRAS CLAVE

**Aprendizaje dialógico, Comunidades de aprendizaje, Actuaciones Educativas de Éxito, Discapacidad, Diversidad funcional, Educación de personas adultas, Educación inclusiva, Metodología comunicativa, Trabajo social en la escuela.**

## ABSTRACT

---

This research examines the successful educational actions present in Schools as Learning Communities, which represent transformative components for the educative inclusion of people with functional diversity (disabilities). A communicative methodology has been used, with communicative daily life stories as a technique to identify evidences of transformative components in the experience of participants with functional diversity at a learning community; the School for Adults La Verneda-Sant Martí. Lastly, it makes a proposal for the role of social work in inclusive education.

## KEY WORDS

**Dialogic learning, Schools as Learning Communities, Successful Educational Actions, Disability, Functional diversity, Adult education, Communicative methodology, Inclusive education, School social work.**

## AGRAÏMENTS

Vull donar les gràcies especialment al meu tutor, per haver cregut en mi durant l'elaboració d'aquest treball, i també al llarg de la carrera. També per haver-me transmès expectatives de màxims des del principi, sense les quals ni aquest treball ni el meu recorregut al grau de Treball Social Serien el mateix.

També a l'Óscar, per haver-me transmès il·lusió per treballar amb el col·lectiu de persones amb diversitat funcional. Per altra banda, també vull agrair a les persones de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, tant les que han col·laborat directament en aquest treball, com totes les altres de les que he après tant, cosa que he intentat reflectir el millor possible en l'elaboració del treball. Finalment, també vull agrair a la meva família les oportunitats que m'han donat per arribar fins aquí.

## ÍNDEX

<b>1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ</b>	<b>7</b>
<b>2. MARC TEÒRIC</b>	<b>12</b>
2.1. TERMINOLOGIA	12
2.1.1. DISCAPACITATS	12
2.1.2. PERSONES AMB DISCAPACITAT	13
2.1.3. PERSONES AMB DIVERSITAT FUNCIONAL	13
2.2. DEL PARADIGMA DE LA DISCAPACITAT AL PARADIGMA DE LA DIVERSITAT FUNCIONAL	15
2.3. DE L'ESCOLA ESPECIAL A L'ESCOLA INCLUSIVA	20
2.4. L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES	24
2.5. LA PERSPECTIVA DIALÒGICA	25
2.5.1. BASES TEÒRIQUES	25
2.5.2. L'APRENTATGE DIALÒGIC	28
2.6. LES COMUNITATS D'APRENTATGE COM A MODEL D'ESCOLA INCLUSIVA	31
2.7. EL PAPER DEL TREBALL SOCIAL A L'ESCOLA INCLUSIVA	35
2.7.1. EL PAPER DEL TREBALLADOR SOCIAL AL CONTEXT EDUCATIU	35
2.7.2. EL PAPER DEL TREBALL SOCIAL COMUNITARI	40
2.7.3. EL LIDERATGE DIALÒGIC	41
<b>3. HIPÒTESIS I OBJECTIUS</b>	<b>43</b>
3.1. HIPÒTESI	43
3.2. OBJECTIUS	43
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>44</b>
4.1. ESTUDI DE CAS	44
4.1.2. ESTUDI DE CAS DE L'ESCOLA DE PERSONES ADULTES DE LA VERNEDA SANT MARTÍ	44
4.2. METODOLOGIA COMUNICATIVA	47
4.2.1. PARTICIPANTS	48
<b>5. RESULTATS</b>	<b>57</b>
<b>6. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS</b>	<b>76</b>
6.1. FACTORS TRANSFORMADORS D'EDUCACIÓ INCLUSIVA DE PERSONES ADULTES EN UNA COMUNITAT D'APRENTATGE	76

<b>6.2. EL PAPER DEL TREBALLADOR SOCIAL A L'ESCOLA INCLUSIVA EN L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES.</b>	<b>95</b>
<b>7. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA DE FUTUR</b>	<b>98</b>
<b>8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b>	<b>102</b>

## ÍNDIX DE TAULES I FIGURES

TAULA 1: TERMINOLOGIA: LLENGUATGE LIMITANT DE LA DISCAPACITAT, LLENGUATGE DE LA PERSONA EN PRIMER PLA I LLENGUATGE DE LA DIVERSITAT FUNCIONAL (ELABORACIÓ PRÒPIA) .....	14
TAULA 2: FITXA TÈCNICA DE LES ENTREVISTES I ELS RELATS COMUNICATIUS .....	48
TAULA 3: CRONOGRAMA .....	52
TAULA 4: TAULA DE CATEGORIES I ÍTEMS DELS RELATS COMUNICATIUS I LES ENTREVISTES.....	55
TAULA 5: CRAELLA D'ANÀLISI DE DADE .....	56
TAULA 6: TAULA DE CATEGORIES I CITES DELS RELATS COMUNICATIUS I LES ENTREVISTES.....	75
IMATGE 1: PARTICIPACIÓ DE PERSONES ADULTES ENTRE 25 I 64 ANYS EN EDUCACIÓ I FORMACIÓ A EUROPA (EUROPEAN COMMISSION, 2016) .....	8
IMATGE 2: PARTICIPACIÓ DE PERSONES EN EDUCACIÓ I FORMACIÓ PER NIVELL EDUCATIU A ESPANYA I EUROPA (EUROPEAN COMMISSION, 2016) .....	8
IMATGE 3: PARTICIPACIÓ D'ADULTS EN EDUCACIÓ I FORMACIÓ A EUROPA, ESPANYA I FINLÀNDIA L'ANY 2015 (EUROPEAN COMMISSION, 2017).....	9
IMATGE 4: PARTICIPACIÓ DE PERSONES ADULTES EN EDUCACIÓ I FORMACIÓ ALS PAÏSOS DE LA UNIÓ EUROPEA (EUROPEAN COMMISSION, 2017).....	10
IMATGE 5: ELS 12 PILARS PER UNA VIDA INDEPENDENT (ENIL, 2015) .....	18
IMATGE 6: ELS PRINCIPIS DE L'APRENTATGE DIALÒGIC (FLECHA, 1997) .....	28
IMATGE 7: ACTUACIONS EDUCATIVES D'ÈXIT (AEE) (INCLUD-ED, 2006-2011; SEAS4ALL, 2015-2017).....	32
IMATGE 8: DIFERÈNCIA ENTRE EXCLUSIÓ, SEGREGACIÓ INTEGRACIÓ I INCLUSIÓ EDUCATIVA (DOBLE EQUIPO, 2013) .....	38

IMATGE 9: ROL DEL TREBALLADOR SOCIAL COMUNITARI (BARBERO, CORTÉS, 2005) .....40

## 1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

Aquest projecte de recerca pretén identificar **actuacions d'èxit en l'educació inclusiva de persones adultes amb diversitat funcional** (discapacitat), mitjançant l'estudi d'una **Comunitat d'Aprenentatge** (l'Escola d'Adults de la Verneda-Sant Martí) i de relats comunicatius d'alumnes d'aquesta escola que coincideixen amb al públic objectiu.

L'estudi de **l'educació inclusiva** ha estat reconegut com important en l'actualitat per part de diversos organismes internacionals i nacionals. La *Convenció Internacional dels drets humans de les persones amb discapacitat* (Nacions Unides, 2006) reconeix **l'accessibilitat com un dret** i la seva manca es considerada una vulneració del dret a la igualtat d'oportunitats, fet que també recullen la Constitució Espanyola i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. Un dels dotze pilars per a una vida independent és una **educació i formació inclusiva** (ENIL, 2015) i la Xarxa Europea per a una Vida Independent destaca la importància de l'educació inclusiva, instant als Estats a substituir l'educació especial i no confondre l'educació inclusiva amb una educació integradora (ENIL, 2013).

Per altra banda, diversos estudis científics (INCLUD-ED, 2006-2011; Christou, Molina, 2009; Rouse, Florian, 2006; Molina, Holland, 2010; Molina, Ríos, 2010; Molina, 2015; Molina, 2015; Rouse, Florian, 2010; Bentley, 2008; Peetsma,, Vergeer, Roeleveld, Karsten, 2001) han demostrat que l'educació inclusiva, a més de ser un dret, **millora l'èxit educatiu** tant per a les persones amb diversitat funcional com per la resta de l'alumnat, donat que el treball en grups heterogenis i interactius a l'aula provoca interaccions i dinàmiques que són beneficioses per a un millor, consolidat i més ràpid aprenentatge de tots.

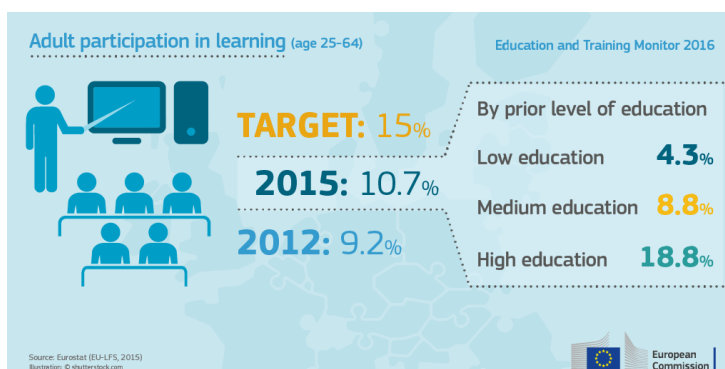
L'estudi es focalitza en les **persones adultes** amb diversitat funcional perquè **l'educació d'adults és un dels principals instruments en la reducció d'atur, pobresa i exclusió social** i, en aquest sector de població, s'afegeix un altre eix de dificultat en quant a l'accés a l'educació. La *Comissió Europea* destacava el 2016 el repte de promoure la participació de persones adultes en l'educació i la formació, degut a les diferències d'accessibilitat per



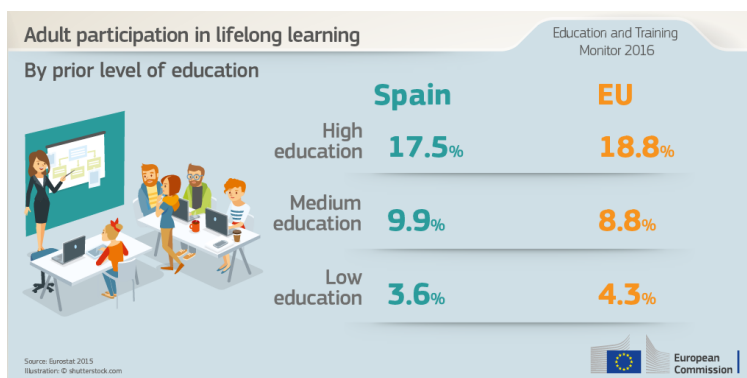
part dels que més ho necessiten. Segons la Comissió Europea, en especial s'ha de promoure l'accés a l'educació i la formació de persones adultes amb baixa formació.

El Pla Europeu d'Aprenentatge d'Adults (2011) reconeix la **necessitat d'augmentar la participació en l'aprenentatge formal, no formal i informal de persones adultes**. Segons la Comissió Europea (2017), l'educació de persones adultes permet a les persones millorar la seva capacitat d'adaptació als canvis del mercat laboral i de la societat:

L'educació d'adults pot ajudar a Europa a superar la crisi econòmica, cobrir la necessitat de noves aptituds i mantenir la productivitat de la mà d'obra veterana. L'aprenentatge també és un factor essencial de la integració social i la ciutadania activa.

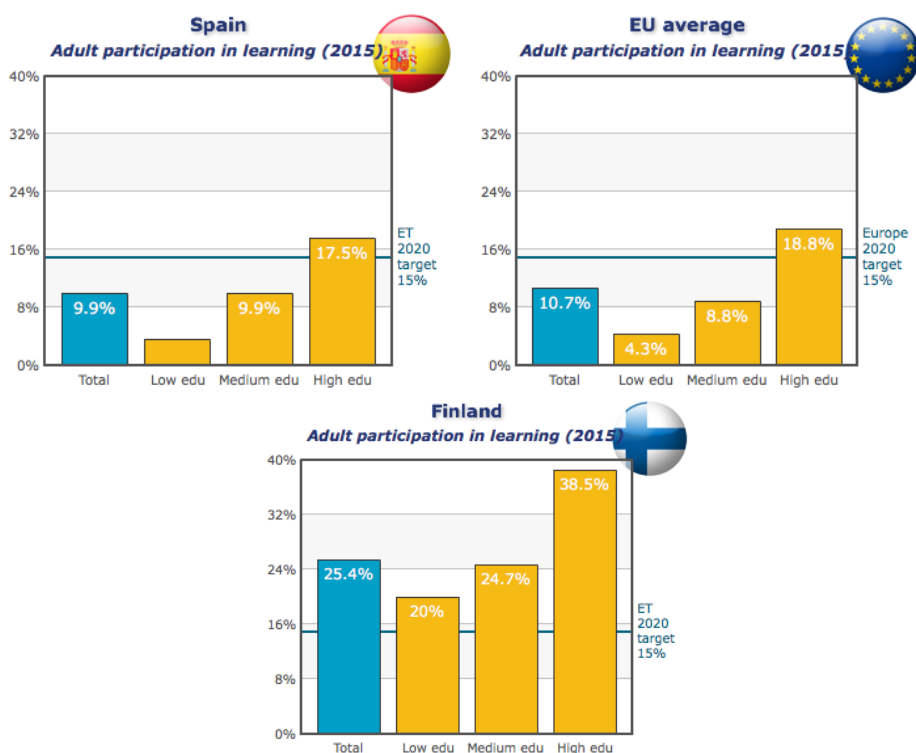


Imatge 1: Participació de persones adultes entre 25 i 64 anys en educació i formació a Europa (European Commission, 2016)



Imatge 2: Participació de persones en educació i formació per nivell educatiu a Espanya i Europa (European Commission, 2016)

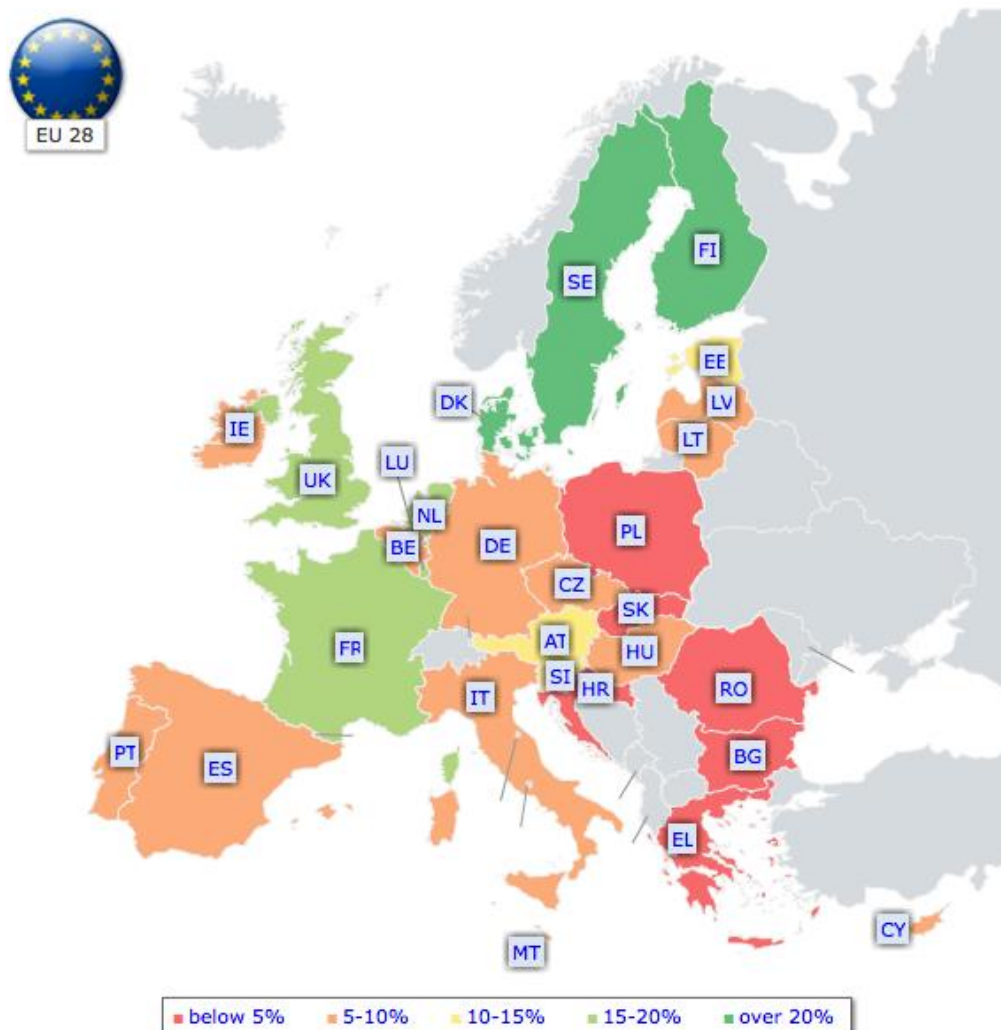
Un dels objectius europeus de l'Estratègia 2020 en educació d'adults per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador és aconseguir la participació en educació i formació d'un 15% dels adults d'entre 25 i 64 anys d'edat. El 2015 la mitjana europea estava molt lluny d'aquesta xifra (era del 10,7%), amb només 5 països que havien aconseguit o superat l'objectiu. Espanya està per sota de la mitjana europea amb un 9,9% de participació d'adults en educació, i la xifra baixa molt en el cas de persones adultes amb un baix nivell educatiu (un 3,6%, prop del 4,3% europeu).



Imatge 3: Participació d'adults en educació i formació a Europa, Espanya i Finlàndia l'any 2015 (European Commission, 2017)

Per altra banda, l'enquesta sobre les aptituds dels adults a Europa (PIIAC) (Comissió Europea, 2013) destaca també la necessitat de millorar l'educació i la formació. **Un de cada cinc adults a Europa té una baixa capacitat de lectura, escriptura i càlcul**, i la xifra és més baixa entre les persones en situació d'atur. A Espanya, aquest percentatge s'eleva a gairebé un de cada tres adults. A més, un 25% dels adults a Europa no té les competències informàtiques bàsiques per a utilitzar eficaçment les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC). Una altra dada a destacar és que les puntuacions a

l'enquesta en lectura i escriptura dels titulats recents d'educació secundària als Països Baixos i Finlàndia són similars o superiors als dels titulats en educació superior d'Espanya.



Imatge 4: Participació de persones adultes en educació i formació als països de la Unió Europea (European Commission, 2017)

En quant a **l'accés de les persones adultes amb diversitat funcional a l'educació d'adults**, el *Tercer Estudi Global sobre Aprenentatge i Educació d'Adults* (GRALE III) de l'*Institut per l'Aprenentatge al llarg de la vida de la UNESCO* (UIL, 2016) destaca que pocs països veuen polítiques específiques per a l'educació de persones adultes amb diversitat funcional com a especialment importants (només el 17%), i per tant **el reconeixement d'aquests col·lectius en aquest àmbit és un repte global**.

A més, és **difícil analitzar la situació** a nivell global perquè els adults amb diversitat funcional són un col·lectiu amb **poca visibilitat en termes de participació en l'aprenentatge i educació d'adults**, donat que el 46% dels països participants de l'estudi mencionat (UIL, 2016) no disposen d'informació i dades al respecte. Una altra dada rellevant és que les persones amb diversitat funcional són un dels col·lectius als que es considera més difícil arribar en programes d'educació per a persones adultes. **La seva exclusió d'aquestes polítiques contribueix al manteniment del cercle “diversitat funcional-pobresa”**. Per tant, les dades demostren que els beneficis de l'educació d'adults no arriben de forma igualitària a aquest sector de la població.

Convé ressaltar també que, segons un estudi sobre els **costos econòmics de l'exclusió i els beneficis de la inclusió** de les persones amb diversitat funcional fet pel Centre Internacional per l'Evidència en Discapacitat (ICED) i l'Escola de Londres d'Higiene i Medicina Tropical (LSHTM) (Banks, Polack, 2014), la inclusió en l'educació pot contribuir a **reduir desigualtats** en la pobresa entre persones amb i sense diversitat funcional, i a més també pot contribuir a la **reducció de la despesa social**.

L'exclusió genera una càrrega econòmica significativa pels individus i les seves famílies, però també comporta elevats costos socials. La inclusió educativa, en canvi, (conjuntament amb una inclusió al mercat de treball i en l'atenció sanitària) promou un **augment de la participació, l'ocupació i altres activitats generadores d'ingressos, a més d'un augment de la productivitat**.

## 2. MARC TEÒRIC

### 2.1. TERMINOLOGIA

És important fer un incís sobre la terminologia que s'utilitza en aquest text, donat que les paraules s'associen a **idees i conceptes** que representen **valors**; els quals es transmeten en el temps mitjançant les paraules com a vehicle. Si volem canviar les idees i valors, hem de canviar les paraules que els sustenten. El llenguatge produeix, modifica i orienta el pensament (Lobato, Romañach, 2005). Per aquest motiu, els professionals d'atenció i les mateixes persones amb diversitat funcional (discapacitat) han redefinit els termes que les designen a través de diversos moviments socials:

#### 2.1.1. DISCAPACITATS

La **Classificació Internacional del Funcionament, la Discapacitat i de la Salut (CIF)** (OMS, 2001) defineix la discapacitat com:

Un terme genèric que inclou dèficits, limitacions en l'activitat i restriccions en la participació. Indica els aspectes negatius de la interacció entre individu (amb una "condició de salut") i els seus factors contextuals (factors ambientals i personals).  
(p. 231)

Com destaquen Lobato i Romañach (2005), aquesta definició fa un intent de desplaçar el problema de la persona a l'entorn amb la inclusió dels **factors ambientals** que condicionen el funcionament i creen discapacitat, però segueix contenint paraules com **dèficit, limitació, restricció i discapacitat**. Aquesta **terminologia limitant**, doncs, posa la condició de "discapacitat/da" al centre de la persona, com la característica que la defineix principalment. El model d'atenció que s'identifica amb aquesta terminologia és el model mèdic, concebut la persona com a biològicament imperfecta en comparació amb els patrons de normalitat estadística i, en conseqüència, s'entén que se l'ha de "reparar".

---

### 2.1.2. PERSONES AMB DISCAPACITAT

El llenguatge de “**la persona primer**” defensa la necessitat de referir-se a l'individu primer enlloc de a la discapacitat i després a la persona, evitant l'ús d'un adjectiu com a nom (West, Perner, Laz, Murdrick, Gartin, 2015). Martínez i Planella (2010) destaquen que és necessari posar la **persona en primer pla i no la discapacitat**, entenent que la discapacitat és només una circumstància i les persones tenen **múltiples capacitats**. Posant la persona al centre podrem percebre les capacitats que té per tal de potenciar-les i per a que així pugui desenvolupar-se de manera autònoma.

---

### 2.1.3. PERSONES AMB DIVERSITAT FUNCIONAL

És una terminologia basada en el **model de vida independent** (ENIL, 2015), el qual entén que són les **barreres socials** les que discapaciten a les persones i no les seves incapacitats o atributs individuals. El terme diversitat funcional va ser impulsat pel *Foro de Vida Independiente* (Lobato, Romañach, 2005; Ferreira, Rodríguez, 2010), i es diferencia dels termes anteriors perquè és la primera vegada a la història que es proposa una **terminologia no negativa**, i que aquesta proposta **prové exclusivament de les mateixes persones amb diversitat funcional**.

Reconeixen que són persones **diferents** des del punt de vista biofísic –estan orgullosos d'aquesta diferència- i que, degut a les **condicions de l'entorn** generades per la societat, es veuen obligats a realitzar les mateixes tasques o funcions d'una manera diferent, algunes vegades a través de terceres persones.

Lobato, Romañach (2005);

El terme “diversitat funcional” s'ajusta a una realitat en la que una persona funciona de manera diferent o diversa de la majoria de la societat. [...] considera la diferència de la persona i la falta de respecte de les majories, que en els seus processos constructius socials i d'entorn, no té en compte aquesta diversitat funcional. (p.4)

Lluitem per a que arribi un temps en el que la discriminació desaparegui i la diversitat funcional sigui acceptada com una riquesa més dins de la diversitat de l'espècie humana. (p.6)

<b>LLENGUATGE LIMITANT DE LA DISCAPACITAT</b>	<b>LLENGUATGE DE LA PERSONA EN PRIMER PLA</b>	<b>LLENGUATGE DE LA DIVERSITAT FUNCIONAL</b>
Discapacitats Disminuïts Minusvàlids	Persones amb discapacitat	Persones amb diversitat funcional
Home discapacitat	Home amb discapacitat	Home amb diversitat funcional
Dona discapacitada	Dona amb discapacitat	Dona amb diversitat funcional
Discapacitat física   intel·lectual   sord/a	Persona amb discapacitat física   intel·lectual   auditiva	Persona amb diversitat funcional física   intel·lectual   auditiva

**Taula 1: Terminologia: llenguatge limitant de la discapacitat, llenguatge de la persona en primer pla i llenguatge de la diversitat funcional (elaboració pròpia)**

## 2.2. DEL PARADIGMA DE LA DISCAPACITAT AL PARADIGMA DE LA DIVERSITAT FUNCIONAL

Històricament, des del **paradigma de la discapacitat** (Martínez, 2014) s'ha concebut la condició de la persona “discapacitada” com una desgràcia personal. S'entén que és la persona la que no s'ajusta al model estàndard de la societat i és ella la que s'ha de rehabilitar per a adaptar-se a l'entorn que ha estat construït per una majoria estadística.

Si no és possible se l'aïlla en macro residències, escoles especials, o altres espais segregats al marge de la societat. Per tant, el **model mèdic** d'atenció a les “persones discapacitades” es basa en que “els **coscos considerats <<no normatius>>** són la causa de la dependència i el que s'ha de **reparar**” (Gómez, 2012, p.185).

Dins d'un món concebut només per una majoria no es contempla un **disseny per a tothom**:

“El disseny per a tothom suposa assumir que la dimensió humana no pot definir-se mitjançant unes capacitats, mesures o estàndards, sinó que ha de contemplar-se d'una manera més **global** on la **diversitat** sigui **la norma i no l'excepció**.”  
(Garcia, 2014, p.4)

A **nivell legal**, començant per la *Convenció Internacional dels drets humans de les persones amb discapacitat* (Nacions Unides, 2006), s'ha reconegut que “**l'accessibilitat és un dret** i la seva manca es considerada una vulneració del dret a la igualtat d'oportunitats” (Garcia, 2014, p.4). Concretament a l'article 24 de la convenció s'insta als governs a assegurar que les persones no estan excloses del sistema educatiu general



en motiu de la seva discapacitat, i que les persones amb diversitat funcional no estan excloses de l'educació gratuïta i obligatòria o de l'educació secundària per motiu de la seva discapacitat (ENIL, 2013).

Aquest aspecte també s'ha tractat a la Constitució Espanyola (Articles 1.1 i 9.2), l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (Articles 4.1 i 4.2) i altres normatives (Llei 1/2013, del 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social al Reial decret legislatiu; Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat a Catalunya). Tanmateix, en general estem molt lluny d'aconseguir que el nostre **entorn** sigui **realment inclusiu per a totes les persones**.

Aquest aspecte, a més, no s'observa només en les barreres arquitectòniques:

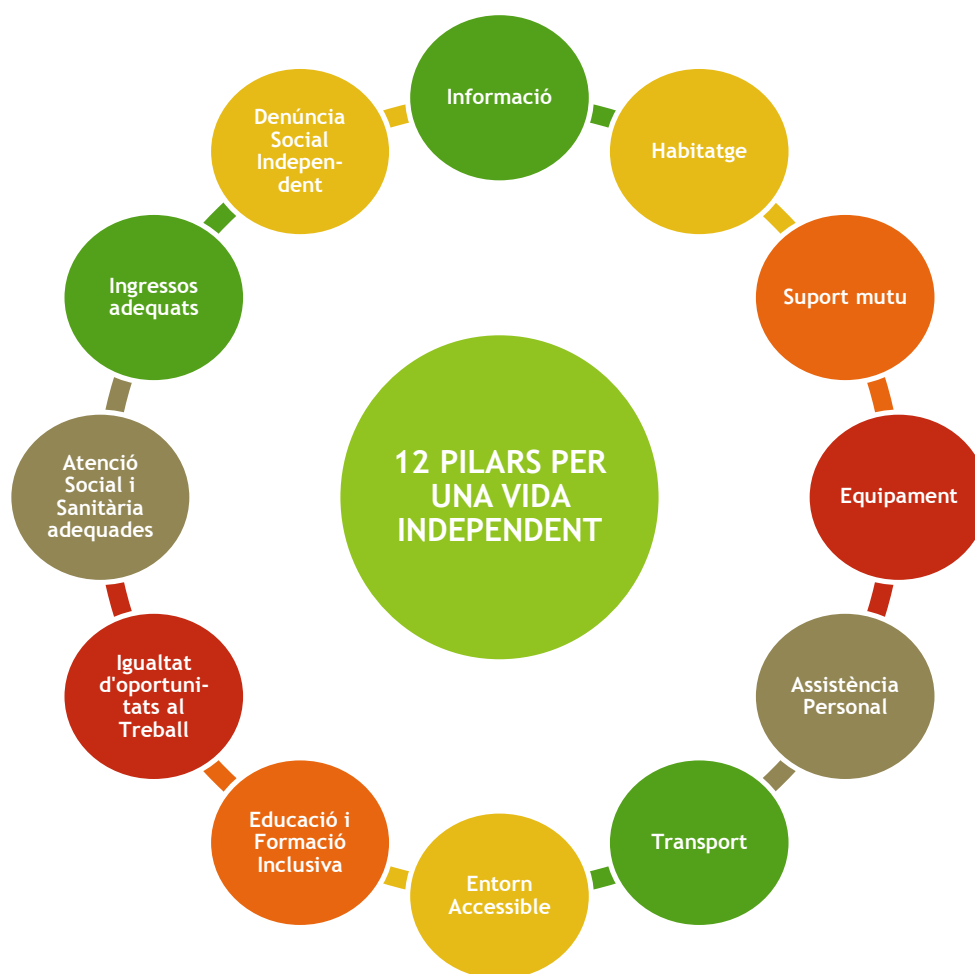
“Es pot experimentar falta d'accessibilitat a un **entorn**, a una **informació**, tenint aquest fet com a efectes la **impossibilitat de participar en determinats aspectes de la vida social** i, lògicament, una **pèrdua de la qualitat de vida** respecte als qui no la pateixin. [...] El propi concepte europeu d'Accessibilitat (IMSERSO, 1996) especificava [...] que el terme accessibilitat pot entendre's en relació amb **tres formes bàsiques d'activitat humana: mobilitat, comunicació i comprensió**” (De La Fuente, 2014, p.29).

“Des d'aquest posicionament, resulta important prendre consciència del fet que <<**el bon disseny capacita, el mal disseny discapacita**>>” (De La Fuente, 2014, p.29). Quants programes electorals estan disponibles en llenguatge accessible? Quants camins indicats per a persones amb ceguesa porten a una paret o a una farola? Quantes discoteques estan pensades per a que tothom hi pugui accedir? Quantes persones estan incapacitades i depenen dels seus tutors legals per a poder votar o poder decidir que volen tenir relacions sexuals?

Totes aquestes barreres no són casuals, responen a **una determinada manera de concebre l'ésser humà**. El **paradigma de la diversitat funcional**, en canvi, posa l'accent en que tots som diferents; “és l'entorn el **generador de les limitacions** de les persones” (Martínez, 2014, p. 14) i el que exclou. El *Moviment de Vida Independent* reivindica la “**falta de recursos humans i tècnics i de polítiques emancipadores com a arrel de la dependència**” (Gómez, 2012, p. 185).

El **Moviment de Vida Independent** (ENIL, 2015; ENIL, 2014) va néixer a la universitat de Berkley dels Estats Units entre les dècades dels 1960 i 1970, quan els estudiants amb diversitat funcional (discapacitat) es van organitzar per posar pressió a la universitat i reivindicar que aquesta fos més accessible. El 1972 es va constituir el *Berkley Centre for Independent Living* (CIL), llurs valors principals eren; dignitat, suport mutu, control del consumidor, drets civils, integració, accés igualitari i denúncia social. La Xarxa Europea de Vida Independent (ENIL) va néixer el 1989 després de la primera Conferència Europea sobre Vida Independent al Parlament Europeu d'Estrasburg.

La **Vida Independent** (ENIL, 2015) es defineix com aquella en la que les persones amb diversitat funcional tenen els **mateixos drets i capacitat de decidir** que les altres persones. No implica que una persona ho hagi de fer tot sola, donat que totes les persones som interdependents. Tanmateix, si a un grup de persones se'ls deneguen drets bàsics com l'educació, l'habitatge o suport, tenen menys opcions de prendre decisions de forma independent o exercitar els seus drets humans bàsics perquè parteixen d'una desavantatge i no disposen del control sobre la seva pròpia vida. Aquest no és un problema individual, sinó un problema de la forma en que les societats estan organitzades; es tracta d'un **problema polític**. Els **dotze pilars per a una vida independent** són;



Imatge 5: Els 12 pilars per una Vida Independent (ENIL, 2015)

Al cap i a la fi, “totes les persones tenim, al llarg de la vida, alguna experiència de discapacitat pròpia” (Martínez, Planella, 2014, p.141). **Pensar els espais per a tothom fa la vida més fàcil a totes les persones.** Que hi hagi un esgraió als trens de Renfe impossibilita l'accés a una persona que es desplaça amb cadira de rodes, però el fa perillós per a una persona gran i molt difícil per a qualsevol persona amb mobilitat reduïda. L'ideal seria, doncs, el **disseny per a tothom**:

Fer que tot allò que es vagi a dissenyar, construir, fabricar,... ja sigui **accessible des de un principi per al màxim número de persones possibles**. Evitant així despeses posteriors per haver d'arreglar allò que no es va planificar – o no adequadament-, i que moltes vegades acaba per ser un arranament amb caràcter provisional (que malauradament acaba sent definitiu) o quelcom inutilitzable.

Costos que, d'una manera o una altre, al final solen recaure a la mateixa persona que pateix la **discriminació per falta d'accessibilitat**, i **incrementen el greuge comparatiu de cost de vida** que ja sofria. (Garcia, 2014, p.11).

Per a que això sigui possible hi ha dos qüestions claus. En primer lloc, el **co-disseny** és una condició imprescindible:

“La **participació dels usuaris** és un aspecte essencial en totes les fases que **intervenen en el procés de Disseny**” (Garcia, 2014, p.16).

“Malgrat aquells principis de disseny universal, l'extensa bibliografia sobre accessibilitat, i tota la legislació i normativa sobre el tema... el factor clau per a que el que dissenyem s'adeqüi veritablement a les necessitats i inquietuds de la ciutadania, de les persones, és dissenyar amb les persones. [...] És **passar del <<dissenyar per>>, al <<dissenyar amb>>**” (Garcia, 2014, p.17).

“Res sobre nosaltres sense nosaltres” (Centeno, 2014, p.103).

L'altra qüestió ineludible és la necessitat de començar per a garantir un **sistema educatiu inclusiu** per a totes les persones. La **convivència** és la millor manera de **normalitzar la diversitat** i de, en un futur, construir una **societat** també **inclusiva**:

Segons la Constitució espanyola, l'educació és un dret que s'ha de garantir a tots els espanyols. No obstant, segreguem a nens que tenen alguna discapacitat en escoles especials pel fet de ser diferents a la majoria dels alumnes. La **diferència** no hauria de ser una raó suficient per la discriminació sinó que hauria de ser **generadora de riquesa de valors i experiències**. **Compartir espais** és la millor manera d'**aprendre a conviure i a respectar-se**. Un sistema educatiu inclusiu on totes les persones tinguin cabuda és el primer pas per a construir una societat també inclusiva. (Jarque, 2015, p. 13).

### 2.3. DE L'ESCOLA ESPECIAL A L'ESCOLA INCLUSIVA

Tradicionalment, el context educatiu ha segregat a les persones amb algun tipus de discapacitat (física, sensorial o intel·lectual) en **escoles especials**. Aquest model educatiu correspon a una **concepció objectivista** de l'educació, la qual pertany al model mèdic d'atenció a la diversitat i al paradigma de la discapacitat descrits al punt anterior. Aquest model considera que les persones amb diversitat funcional tenen unes **limitacions** que afecten al seu desenvolupament i al seu **procés d'aprenentatge** (Molina, Ríos, 2010), raó per la qual es creen programes educatius “especials”, amb **expectatives de mínims** sobre les seves possibilitats d'aprenentatge.

Les escoles especials van tenir sentit en un moment històric en el que no hi havia cap tipus d'atenció a les persones amb discapacitat (es quedaven a casa amb la família o es tancaven en “manicomis” o altres institucions). Tanmateix, la societat ha de seguir avançant i s'ha de reivindicar una **educació de màxims** com un **dret de tots**. A les Declaracions de Jomtien (UNESCO, 1990) i de Salamanca (UNESCO, 1994), ja es va reconèixer el “dret de tots els nens i nenes a rebre una educació que els proporcionï un nivell acceptable de coneixements i que aquest dret es faci efectiu en el marc de les escoles ordinàries” (Molina, 2015, p.314).

És important perquè l'educació inclusiva està directament relacionada amb la **inclusió al mercat laboral i a la societat** en general (OECD, 2008 dins Christou, Molina, 2009). A més, l'accessibilitat i el disseny per a tothom en totes les àrees i des de qualsevol professió s'ha de veure com un dret (Garcia, 2014, p. 11). Per a canviar la mirada és indispensable una educació inclusiva.

Així doncs, es reclama **una escola ordinària que s'adapti** als estudiants amb diferents característiques, interessos, capacitats i necessitats de suport en l'aprenentatge. No obstant, algunes polítiques que suposadament perseguien aquest objectiu han confós la **integració** amb la inclusió. En la integració escolar, els alumnes són els que s'han d'adaptar al sistema educatiu existent amb alguns suports, sovint insuficients (Christou, Molina, 2009; Flecha, 2015; Peetsma, 2011; Centeno, 2012).

En aquests contextos, encara que les persones amb discapacitat no estan segregades i comparteixen el mateix espai que altres companys, segueixen patint les conseqüències d'unes **expectatives de mínims** quan estan a l'aula ordinària perquè simplement passen de curs a curs encara que no adquireixin els mateixos coneixements que els seus companys –seguint un currículum rebaixat i no el currículum general- només per aconseguir un títol simbòlic. En canvi, Molina i Ríos (2010) defineixen **l'educació inclusiva** de la següent manera:

[...] l'objectiu de l'educació inclusiva és promoure altes expectatives i les millors condicions pel millor aprenentatge de tots els estudiants, especialment centrant-se en els grups d'estudiants més vulnerables, com els nens amb algun tipus de discapacitat. Aquests estudiants poden trobar més dificultats per progressar al sistema educatiu degut a pràctiques de segregació o adaptació de currículum que se sumen a les seves dificultats individuals i tenen conseqüències exclusives que limiten les seves possibilitats d'aprenentatge i inclusió social. (p.2)

El projecte INCLUD-ED (2006-2011)<sup>1</sup>, amb l'objectiu de distingir quines accions concretes contribueixen a afavorir l'èxit en l'educació i la inclusió social, va identificar tres **formes diferents d'organitzar l'aula** a partir d'un estudi fet en 14 països europeus (Flecha, 2000):

- a) **Agrupament mixt (mixture)**: Hi ha molts participants a la mateixa aula amb un sol professor i els perfils són diversos, però està basat en una atenció individualitzada del professor al participant. Com a únic responsable, el professor difícilment pot atendre les necessitats de tots els participants amb nivells d'aprenentatge i perfils diferents. Conseqüentment, no tots poden seguir el ritme de la classe. Per tant, aquest model educatiu no respon a les necessitats de tots.

---

<sup>1</sup> El projecte INCLUD-ED: Estratègies per a la inclusió i cohesió social de l'educació a Europa (2006-2011), és el projecte d'investigació més gran en quant a pressupost, llarg i complert a Europa que té l'objectiu de donar una imatge holística de la relació entre educació i inclusió social (Christou, Holford, Puigvert, 2012, p.517). Ha estat seleccionat com un dels 10 millors projectes de recerca per part de la Comissió Europea, l'únic en Ciències Socials i Humanitats (European Commission, 2011).

**b) Agrupament homogeni (streaming):** Davant la impossibilitat de gestionar el model mixt, alguns països han optat per organitzar les seves aules en grups homogenis. Alguns ho fan dividint els participants en classes diferents en funció del seu nivell d'aprenentatge, d'altres oferint cursos opcionals en funció del nivell o fent grups homogenis a classe quan es fan activitats, també dividits per nivells. També és possible que estiguin tots a la mateixa classe, però aquells que es considera que tenen menys capacitats se'ls assigna un currículum “adaptat”, amb expectatives més baixes. Aquest model educatiu segrega i estigmatitza clarament als participants en funció del seu nivell d'aprenentatge, cosa que augmenta les diferències entre ells. Redueix les possibilitats d'aprenentatge tant d'aquells que aprenen més lentament com dels que ho fan més ràpidament.

**c) Inclusió:** El projecte INCLUD-ED va identificar que tots els models d'educació inclusiva tenen un aspecte en comú, i és que treballen amb grups heterogenis a l'aula. Les investigacions han demostrat que la presència de participants amb característiques diferents provoca interaccions i dinàmiques que són beneficioses per a un millor i més ràpid aprenentatge (Christou, Molina, 2009). Com tots tenen capacitats diferents, poden ajudar-se entre ells i aportar diferents punts de vista. Es tracta de reorganitzar els recursos dels que ja disposa la comunitat educativa per a donar suport dins de l'aula, i no fora d'ella com en el model d'agrupament homogeni. D'aquesta manera, es millora l'aprenentatge de tots els participants amb expectatives de màxims per a tots i, conseqüentment, aquest és un model que dóna resposta a les necessitats de tots.

Per tant, una escola realment inclusiva ha de complir els següents **criteris** (Christou, Molina, 2009);

- 1) Donar resposta a la **diversitat**.
- 2) Educar a totes les persones conjuntament i que aquestes realment formin part del grup.
- 3) Partir d'**expectatives de màxims** envers l'aprenentatge.
- 4) **Transformar l'escola** en el seu conjunt.

El fet que encara moltes persones amb diversitat funcional es vegin obligades a anar a una escola especial o a rebaixar les seves expectatives d'aprenentatge tot i no estar segregats en altres aules, és degut en part a les següents **falses creences** (Christou, Molina, 2009):

- a) Hi ha el mite que les persones amb alguna discapacitat són més felices i aprenen més quan reben una atenció especial separats de la resta. Tanmateix, la recerca científica (Peetsma et al. 2001) demostra que la **inclusió** d'aquestes persones a l'aula ordinària és efectiva i té **efectes positius sobre el seu desenvolupament social i el seu aprenentatge**, si el professor té la formació adequada i s'implementen Actuacions Educatives d'Èxit. A més, la diferenciació interna dins l'aula mitjançant l'atenció d'especialistes no es relaciona amb la millora del rendiment acadèmic i inclús pot portar a resultats negatius en quant al progrés acadèmic, motivació i autoconfiança. Molt bé
- b) També es tendeix a creure que la presència d'aquests alumnes fa que la resta rebi menys atenció. Aquesta visió, però, prové d'un model individualista de l'educació que Freire (1993) anomena "bancària", la qual no contempla que el coneixement és un acte comunicatiu que es produeix en interacció amb els altres. Quan la inclusió funciona perquè se li dediquen els recursos necessaris, **apodera tant als alumnes que tenen alguna discapacitat com als que no**.
- c) Hi ha el temor erroni que la presència d'alumnes amb diversitat funcional a l'aula, especialment quan és intel·lectual, faci baixar els estàndards per a tots els estudiants. Aquesta creença errònia és deguda a que sovint es comparen els resultats entre les escoles amb presència d'alumnes amb diversitat funcional i sense alumnes d'aquestes característiques en funció d'indicadors estàndards. Aquests mesuren el nivell que s'espera en les competències bàsiques del currículum acadèmic en certes edats, però no contempla el procés de millora al cap del temps. Prenent el progrés com a indicador –que és molt més significatiu que els estàndards absoluts per avaluar l'efectivitat de l'acció educativa-, s'ha demostrat científicament que la presència d'aquests alumnes no només no té un impacte negatiu en els altres, sinó que provoca dinàmiques que representen **beneficis en l'aprenentatge de tots** (Rouse, Florian, 2006).



## 2.4. L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES

Segons l'Associació Europea per a l'Educació d'Adults (EAEA, 2016), l'educació de persones adultes és un instrument que pot donar resposta a molts dels reptes socials, econòmics i individuals que aborda la nostra societat. La seva **capacitat transformadora** incideix en les següents àrees:

- **Ciutadania activa, democràcia i participació:** Proporciona coneixement, afavoreix el desenvolupament de la democràcia i la ciutadania i pot enfortir i regenerar una societat civil activa, a més de contribuir al pensament crític i a l'apoderament.
- **Habilitats per a la vida de les persones:** Facilita l'aprenentatge de destreses bàsiques, llengües, ofereix cursos de lleure i formació professional. D'aquesta manera, pot transformar vides i donar noves oportunitats.
- **La cohesió social, l'equitat i la igualtat:** Afavoreix la inclusió social facilitant la participació de persones que han estat excloses del món acadèmic en la societat, la democràcia, les arts i la cultura. Així, permet acostar-se a una societat més justa i a un major creixement econòmic.
- **Ocupació i digitalització:** En la societat de la informació, es necessiten treballadors del coneixement que es puguin adaptar ràpidament als canvis.
- **Migració i canvi demogràfic:** “Per mitjà de l'educació cívica i l'aprenentatge intercultural, una mentalitat de ciutadania activa i d'hospitalitat poden ajudar a crear una cultura pro-integració” (EAEA, 2016, p. 11). Als immigrants “se'ls capacita per esdevenir ciutadans actius en els nous països on s'han instal·lat” (EAEA, 2016, p. 11). A més, l'aprenentatge intergeneracional permet l'ajuda mútua, reforça la solidaritat i promou el diàleg democràtic.
- **Sostenibilitat:** “L'educació d'adults és un impulsor de les interconnexions de les tres dimensions del desenvolupament sostenible (econòmic, social i mediambiental)” (EAEA, 2016, p. 12).

## 2.5. LA PERSPECTIVA DIALÒGICA

Des de la perspectiva de l'**Aprenentatge Dialògic** s'entén l'**educació** com:

La transformació de cada subjecte que ensenya i aprèn resultat de les seves múltiples interaccions solidàries amb els altres, on les seves accions i opcions són vàlides i tenen cabuda a l'escola, si són justificades des de **pretensions de validesa**. (Ferrada, Flecha, 2008, p. 45).

### 2.5.1. BASES TEÒRIQUES

#### HABERMAS

**Capacitat de llenguatge i acció:** Habermas concep el **llenguatge** com a mitjà per a l'enteniment. “Tots els actors socials tenen capacitat discursiva que els permet establir una interacció comunicativa amb altres persones i aportar **arguments** al diàleg que, guiat per **pretensions de validesa** [*i no de poder*], permet arribar a enteniments i aconseguir **acords**” (Aubert et al., 2013, p.99).

**Teoria de l'acció comunicativa:** Habermas entén que el coneixement es produeix a partir de la **intersubjectivitat**; “és en la interacció, en el diàleg intersubjectiu, on es creen els significats. [...] El significat i el sentit sorgeixen de les relacions socials” (Aubert et al., 2013, p.126). Aquesta **construcció de coneixement a partir de les interaccions socials** és el que regula el comportament de les persones i, conseqüentment, les porta a l'**acció**. Per tant, és necessari “reflexionar sobre quins diàlegs produeixen accions transformadores que augmenten la igualtat educativa, i quins diàlegs coarten la llibertat de la comunitat educativa i augmenten les desigualtats escolars i socials” (Aubert et al., 2013, p.99).

## BRUNER

**L'educació com a diàleg entre la persona i la cultura:** Bruner entén l'educació com un **procés dialògic i intersubjectiu**, en el que la **interacció** és una característica central (Aubert et al., 2013). Segons Bruner (1997):

El coneixement és el que es comparteix dins del discurs. [...] Les veritats són el producte de l'evidència, l'argumentació i la construcció més que l'autoritat, ja sigui textual o pedagògica. Aquest model de l'educació és mutualista i dialèctic [...]. (p. 77). L'aprenentatge [...] és un procés en el que les persones aprenen unes de les altres, i no senzillament del mostrar i l'explicar. (p. 42)

El conèixer i el comunicar són altament independents en la seva naturalesa, de fet virtualment inseparables. Doncs per molt que l'individu pugui semblar operar pel seu compte al dur a terme la cerca de significats, ningú pot fer-ho sense l'ajuda dels sistemes simbòlics de la cultura. (p. 23)

Els aprenents s'ajuden els uns als altres, cada un d'acord amb les seves habilitats. I això, per suposat, no cal que exclouï la presència d'algú complint la funció de professor. Simplement implica que el professor no juga aquest paper com un monopoli. (p. 41)

Per tal de facilitar un context favorable a aquest aprenentatge dialògic i intersubjectiu, Bruner (1997) parla de la necessitat de **reestructurar els espais educatius** i convertir les escoles en **subcomunitats d'aprenentatges mutu:**

Això implica construir cultures escolars que operin com a comunitats mútues d'aprenents implicats conjuntament en la resolució de problemes i contribuint tots al procés d'educar-se uns a altres. [...] Que aquestes escoles siguin un lloc per a la praxis [...] de la mutualitat cultural; el qual significa un augment de la consciència que els nens tenen del que estan fent, com ho estan fent i per què. [...] En tals cultures escolars [...] ser innatament bo en alguna cosa implica, entre altres coses, ajudar a altres a millorar en aquest aspecte. (p. 102).

## VYGOTSKY

**Teoria sociocultural del desenvolupament de l'aprenentatge:** Vygotsky dóna molta importància al **context**, ja que considera que **l'aprenentatge és un procés social**; “la intel·ligència es forma i els processos psicològics superiors es desenvolupen en la vida social” (Aubert et al., 2013, p.103), i després aquests processos es transformen en un pla individual. D'aquesta manera, l'entorn i els altres (professors, companys, persones de la comunitat) adquireixen un paper molt important en l'aprenentatge i el desenvolupament de la persona. Per tant, per tal de millorar l'aprenentatge, s'ha de **transformar l'entorn** (Flecha, 1997).

## FREIRE

**Teoria de l'acció dialògica:** Freire posa l'accent en empoderar les persones per a que desenvolupin la capacitat de “percebre críticament la forma en la que existeixen al món” (Freire, 1993, p.83). “Les educadores i els educadors, per a promoure en els educands un aprenentatge alliberador, creador de cultura i crític amb el món, han de crear un clima dialògic” (Aubert et al., 2013, p.124).

**L'ésser humà com a ésser de transformació:** Freire “confia plenament en la **capacitat de totes les persones per a transformar la realitat**” “som éssers de transformació i no d'adaptació” (Aubert et al., 2013, p.152). Adquirint consciència de què les limita, les persones esdevenen capaces de transformar la seva realitat.

Com Frankl (1979) diu, ens trobem en un context que ens pot condicionar, però sempre tenim la possibilitat de decidir com reaccionar-hi i aquí és on radica la nostra llibertat. Freire (1990) afirma que és en el moment que l'home es fa conscient d'aquesta possibilitat de decidir com reaccionar i transformar la realitat, la qual abans creia que el determinava –per motius superiors a ell o per una creença d'incapacitat pròpia- que dóna el primer pas pel seu propi alliberament.

## CREA

**Interaccions dialògiques i interaccions de poder:** Per a **transformar les relacions de poder** que tradicionalment han predominat a les escoles, els professionals de l'educació “han de tenir en compte **l'estructura de poder** sobre la que es produeixen les interaccions amb familiars, voluntaris, estudiants, etc. que poden influir negativament en l'aprenentatge” (Aubert et al., 2013, p.130-131), per tal d'evitar que es generin interaccions de poder, les quals donen el **poder de decisió** als professionals i deixen a les altres persones que formen part de la comunitat educativa en un segon pla.

Les interaccions dialògiques, en canvi, “estan basades en la igualtat i busquen l'enteniment entre totes i tots els interlocutors, valorant els **arguments** aportats al diàleg en funció de la seva contribució al desenvolupament del coneixement i no en funció de la posició de poder de qui els emet” (Aubert et al., 2013, p.129). Això és important perquè s'ha comprovat que s'aprèn més fruit de les interaccions dialògiques que en contextos on predominen les interaccions de poder.

### 2.5.2. L'APRENTATGE DIALÒGIC

Segons Flecha (1997), els 7 principis de l'aprenentatge dialògic són:



Imatge 6: Els principis de l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997)

1. **Diàleg igualitari**: Es produeix un diàleg igualitari quan es consideren les aportacions en funció de la **validesa dels seus arguments**, no de la posició de poder (professional/no professional) de qui les fa. En la **societat de la informació** actual, les habilitats de selecció i processament de la informació són claus, i el diàleg igualitari afavoreix el desenvolupament d'aquestes capacitats.

Prenent com a referència les aportacions de Habermas (capacitat de llenguatge i acció i teoria de l'acció comunicativa) i Freire (teoria de l'acció dialògica), es proposa una relació entre professor i participants que s'acosta a la situació ideal de parla, en la que el professional dinamitza interaccions que faciliten una **creació de coneixement a partir de la intersubjectivitat**, basant-se en **pretensions de validesa** i no de poder. Les tertúlies literàries són una forma d'organitzar l'aula que donen les condicions per a que aquest diàleg igualitari sigui possible.

2. **Intel·ligència cultural**: Com diu Habermas (1984) tothom pot contribuir a construir coneixement, independentment de la seva formació acadèmica. Jesús Gómez deia que “aprenem a partir de dialogar amb persones que tenen bagatges diferents als nostres” (Flecha, Gómez, Puigvert, 2011, p.235). “Totes les persones tenen intel·ligència cultural; la desigualtat es genera amb els seus diferents desenvolupaments en entorns diversos” (Flecha, 1997, p.21).

Les **habilitats** adquirides a partir d'experiències pràctiques poden ser **funcionals i transferibles al context acadèmic**, sempre que es donin les condicions adequades. A més, la intel·ligència no creix només durant la infantesa o l'adolescència, sinó que **pot créixer durant tota l'adulthood** donat que “totes les persones de qualsevol edat tenen unes capacitats de llenguatge i acció que poden ésser desenvolupades a través de les seves interaccions” (Flecha, 1997, p.23).

3. **Transformació**: Freire (1993) afirmava que els humans som éssers de transformació, no d'adaptació. “L'aprenentatge dialògic transforma les relacions entre la gent i el seu entorn” (Flecha, 1997, p.28). Mitjançant el diàleg es produeixen transformacions igualitàries per a les persones participants i el seu entorn; “Passar de **situacions d'exclusió** a altres de **creació cultural** modifica profundament les

seves relacions familiars, laborals i personals” (Flecha, 1997, p.32), cosa que representa una millora en la **superació de les exclusions educatives** existents.

4. **Dimensió instrumental:** Alguns professionals de l'educació defensen la creença que oposa l'aprenentatge dialògic i la formació humana a l'aprenentatge instrumental i la formació tècnica. Tanmateix, l'aprenentatge dialògic no s'oposa a l'instrumental sinó als estàndards imposats, donat que “abarca tots els aspectes que s'acorden aprendre” (Flecha, 1997, p.33) mitjançant el **consens**. Ans al contrari, **l'aprenentatge instrumental s'intensifica** quan es donen interaccions basades en el diàleg igualitari. A més, el diàleg i la reflexió fomenten el desenvolupament de la capacitat de processament i selecció de la informació.
5. **Creació de sentit:** “Del **diàleg igualitari** entre tots és d'on pot ressorgir **el sentit que orienti els nous canvis socials** cap a una vida millor” (Flecha, 1997, p.35). Promovent la comunicació de tu a tu entre les persones i facilitant la seva **participació en la presa de decisions** que les afecten partint d'interaccions de validesa, es facilita una “autocreació” de sentit. La transformació dels centres educatius en comunitats d'aprenentatge parteix, de fet, del **somni** de tota la comunitat; allò que per a les persones que la formen té sentit.
6. **Solidaritat:** L'educació no és neutral; ha de **treballar clarament a favor de la solidaritat**, creant i oferint espais oberts a tothom, sense barreres. A més, el diàleg igualitari fomenta l'adquisició de postures madures i crítiques.
7. **Igualtat de diferències:** “Quan la diferència es planteja aïllada de la igualtat, genera desigualtats” (Flecha, 1997, p.42). La igualtat és un valor imprescindible que ha de perseguir l'educació, però no des d'una **concepció homogeneïtzadora** (intentant integrar a tots els alumnes en currículums estàndards sense tenir en compte les diferències) o només d'**igualtat d'oportunitats** (sense qüestionar les distàncies existents entre les diferents posicions altes i baixes de la societat).

Una educació inclusiva de veritat no pot simplement aplicar metodologies que facilitin la interacció entre alumnes a l'aula sense **qüestionar les estructures** de

poder polítiques, culturals i econòmiques que generen exclusió (Christou, Molina, 2009). L'aprenentatge dialògic aporta elements per a la **superació de les desigualtats** educatives.

A més, des de la perspectiva dialògica la **construcció de la persona** “es basa en el desenvolupament i l'enfortiment de les interaccions humanes, que, com més diverses i heterogènies siguin, més possibilitats donen de transformació de les pròpies construccions intersubjectives” (Ferrada, Flecha, 2008). És per això que es considera tant important la **participació de la comunitat** i voluntaris en el projecte educatiu.

Les **Comunitats d'Aprenentatge (CdA)**, aporten eines per a la transformació global de les escoles des d'una perspectiva dialògica, amb l'objectiu d'una educació més inclusiva i que persegueixi la **transformació social i comunitària**.

## 2.6. LES COMUNITATS D'APRENTATGE COM A MODEL D'ESCOLA INCLUSIVA

Comunitats d'Aprenentatge és un projecte basat en un conjunt d'actuacions educatives d'èxit dins del marc del **projecte INCLUD-ED**, avalades per la **Comunitat Científica Internacional (CCI)** i en consonància amb dos punts clau per a la **transformació social i educativa**; les **interaccions** i la **participació de la comunitat** (Aubert et al., 2008).

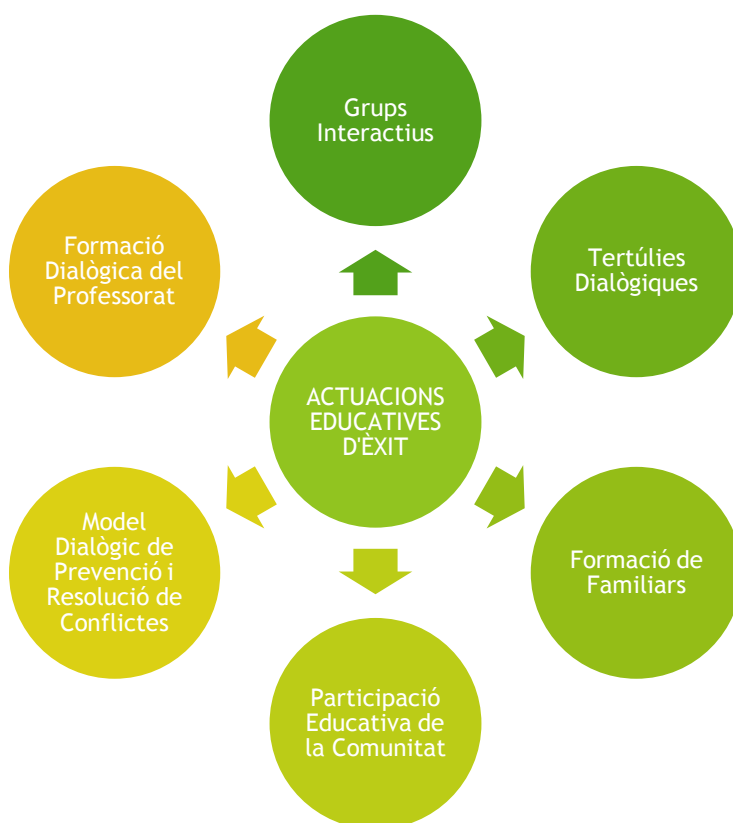
S'implica a totes les persones de la comunitat que de forma directa o indirecta influeixen en l'aprenentatge i el desenvolupament dels **participants** (Flecha, Díez-Palomar, 2008). Es tracta de **somiar l'escola ideal** de forma conjunta i establir prioritats a través del diàleg per després aplicar-les mitjançant la constitució de comissions de treball i una comissió gestora heterogènies. (School as 'Learning Communities', 2015).

Així, es garanteix que tota la comunitat participi del projecte educatiu; es compleixen els principis del Model Dialògic de la Pedagogia i els **adults no experts de la comunitat** tenen **accés a les aules**, contribuint a la **construcció del coneixement** a través de les **interaccions** i un **diàleg igualitari**, és a dir; mitjançant la **intersubjectivitat**.



Per altra banda, les **Actuacions Educatives d'Èxit** (AEE) que es donen en les comunitats d'aprenentatge, segons els estudis científics (INCLUD-ED, 2006-2011; SEAs4All, 2015-2017) representen **pràctiques inclusives**, afavorint així l'aprenentatge de tots. Les AEE es caracteritzen per:

- ✓ Contribueixen a un millor aprenentatge i a la solidaritat entre els participants.
- ✓ Són universals, ja que manifesten aspectes comuns quan són aplicables en contextos diferents.
- ✓ Són transferibles a diferents contextos i nivells d'educació, amb resultats similars.



Imatge 7: Actuacions Educatives d'Èxit (AEE) (INCLUD-ED, 2006-2011; SEAs4All, 2015-2017).

Les dinàmiques inclusives que aquestes AEE que generen i tenen un efecte positiu sobre la millora de l'aprenentatge de tots els participants, entre ells específicament sobre les persones amb diversitat funcional, són (Molina, Holland, 2010);

1. Agrupacions heterogènies amb reorganització dels recursos: Els recursos s'utilitzen per fer possibles i efectius els grups heterogenis, i no per a separar

aquells que tenen una discapacitat de la resta d'alumnes. Hi ha varies formes de fer-ho;

- **Grups interactius:** Es promou l'ajuda entre iguals mitjançant la interacció dialògica entre els alumnes i amb l'ajuda de voluntaris, a més de la presència del professor.
  - **Presència de dos professors a l'aula:** El professor que en altres casos treu l'alumnat amb més dificultats fora de l'aula, s'inclou en a l'aula ordinària per a donar el recolzament necessari sense necessitat de segregat a aquest alumnat en un espai diferent.
  - **Classes dividides inclusives:** Es divideix el grup en dos de més petits per a que el professor pugui donar una millor atenció a tots els alumnes. No obstant, aquests grups han de ser sempre heterogenis per a que sigui una Actuació Educativa d'Èxit.
2. Estendre el temps d'aprenentatge: Donar un suport individualitzat o en grup petit fora de l'horari de classe, ja sigui mitjançant grups d'estudi o la col·laboració de la comunitat, afavoreix l'aprenentatge d'aquelles persones amb més dificultats. Aquest suport addicional fora de l'aula evita haver de separar a aquests estudiants fora de l'aula ordinària.
  3. Potenciar la interacció entre l'alumnat: El coneixement es produeix a través de la interacció. A part dels adults, els companys són també un recurs important a l'hora de promoure l'aprenentatge de tots i, concretament, també el de les persones amb diversitat funcional.

4. Expectatives de màxims: Les persones amb una discapacitat poden partir d'una situació de desavantatge comparat amb la resta, però no per això s'han de rebaixar les expectatives. Al contrari; s'ha de ser conscient de les dificultats per a poder donar els suports adients, però és important que tinguin accés al currículum general i se'ls doni l'oportunitat de desenvolupar les seves capacitats. Amb una organització de l'aula i dels recursos adients, aquests estudiants podran beneficiar-se de "majors i més exigents oportunitats d'aprenentatge" (Jolland, Molina, 2010, p. 38).
5. Participació de la comunitat en les activitats d'aprenentatge de l'alumnat: La inclusió de les persones de la comunitat a l'aula, ja siguin voluntaris o familiars, incrementen els recursos personals disponibles i conseqüentment faciliten la implementació de les altres Actuacions Educatives d'Èxit mencionades.

Així doncs, segons els resultats obtinguts en diverses investigacions (Molina, 2015; Molina, Ríos, 2010; Holland, Molina, 2010; Christou, Molina, 2009) les característiques de les comunitats d'aprenentatge que faciliten la creació d'entorns inclusius i, per tant, afavoreixen l'aprenentatge de les persones amb diversitat funcional, són les següents:

1. Donen resposta a la diversitat: el seu objectiu és que tots els estudiants aconseguixin arribar a l'èxit educatiu, a la vegada que es tenen en compte les diferències i es donen els suports necessaris.
2. Transformen l'escola de forma global: la inclusió d'alumnes amb diversitat funcional forma part d'una estratègia global que consisteix en oferir el millor context d'aprenentatge per a tots els estudiants. Transforma l'estructura de l'escola en el seu conjunt de manera que afavoreixi l'aprenentatge de tots els alumnes, aquells amb diversitat funcional inclosos.
3. Reorganitzen els recursos disponibles: La inclusió dels recursos de la comunitat a les aules, mitjançant la col·laboració de familiars i voluntaris, permet millorar l'aprenentatge perquè promou una major diversitat d'interaccions.

## 2.7. EL PAPER DEL TREBALL SOCIAL A L'ESCOLA INCLUSIVA

### 2.7.1. EL PAPER DEL TREBALLADOR SOCIAL AL CONTEXT EDUCATIU

Països com **Estats Units** tenen una llarga trajectòria en la **inclusió del treballador social al context educatiu**, com una de les figures professionals encarregades de donar resposta als reptes de fer el procés educatiu efectiu per a totes les persones, independentment de les seves característiques personals. Al llarg del temps, les **escoles** han encaminat la seva missió a esdevenir més **inclusives** i assegurar el **respecte a les diferències individuals** (Constable, 2008). Amb aquest objectiu, les escoles americanes han desenvolupat un model educatiu basat en un **enfoc multidisciplinari** que inclou professionals de l'acció social i de la salut al context educatiu com psicòlegs, infermers i treballadors socials (Trueman, 1975).

A Estats Units, els primers treballadors socials van ser incorporats en escoles com a resultat d'una presa de consciència sobre el paper que les **condicions externes** tenen en els reptes i problemes amb els que les escoles es troben (absentisme escolar, diversitat de cultures i nivells d'aprenentatge a les aules, etc.), i per tant es reconeix que aquestes condicions han de representar una preocupació pel context educatiu. Partint d'aquesta presa de consciència, el treball social a les escoles s'ha desenvolupat en el marc de varis **models d'intervenció** al llarg de la història, alguns dels quals són (Alderson, 1974; Siporin, 1975; Germain, 2006; dins Constable, 2008):

- **Model clínic:** Centrat en treballar sobre els estudiants identificats com a persones amb dificultats socials o emocionals.
- **Model transformador de l'escola:** Centrat en canviar l'entorn i les condicions de l'escola.
- **Model comunitari:** Centrat en la relació de l'escola amb la comunitat, especialment les comunitats més vulnerables i en risc d'exclusió social.
- **Model basat en les interaccions socials:** Basat en la teoria sistèmica, es centra en una relació recíproca entre les persones i els entorns, els estudiants dins les seves famílies i les escoles. Els treballadors socials adapten el seu paper a aquestes interaccions, i per tant aquest esdevé un rol més dinàmic, flexible i canviant.

- **Model sistèmic ecològic:** Basat en una visió sobre la persona i l'entorn com un únic sistema interactiu, en el que les dues parts s'afecten i es modelen l'una a l'altra contínuament. Els mètodes que el treballador social utilitzi dependran de les complexes interaccions del sistema. Es tracta de treballar sobre les complexitats de l'entorn, a la vegada que es treballa sobre les complexitats de la persona.

Segons Constable (2008), la pràctica del treballador social al context educatiu es desenvolupa principalment en quatre **àrees** diferents:

- **Assessorament a altres professionals del sistema escolar i treball en equip** amb aquests professionals.
- **Detecció i avaluació de necessitats** en els diferents rols que desenvolupa; en la intervenció directa, l'assessorament i el desenvolupament de programes.
- **Intervenció directa amb estudiants i familiars** mitjançant el treball individual, grupal i familiar.
- **Suport en els desenvolupament de programes** de l'escola.

El treballador social és un professional específicament capacitat per a **respondre a les demandes d'atenció social** de molts alumnes i famílies (Hernández, 2014):

Els treballadors socials són professionals específicament qualificats per a fer de mediadors entre les necessitats que presenten els alumnes a l'escola com a conseqüència de la seva situació social i familiar, i els recursos i les oportunitats que des de la societat es poden posar a la seva disposició en cada cas. La seva qualificació professional els facilitarà un major coneixement de l'entorn dels alumnes; això els permet col·laborar amb els mestres i professors per a detectar aquelles condicions socials i familiars que podien afectar al seu procés educatiu, coordinant la intervenció que es realitza des del centre per a proporcionar-los accés, en les millors condicions, als diferents recursos socials disponibles que permetin atendre adequadament la seva situació de desavantatge social. (p.3)

A Espanya (Fernández, 2007; Fernández, 2014), el treballador social va tenir un paper important i reconegut al sistema educatiu a partir dels anys 80 en l'atenció a persones

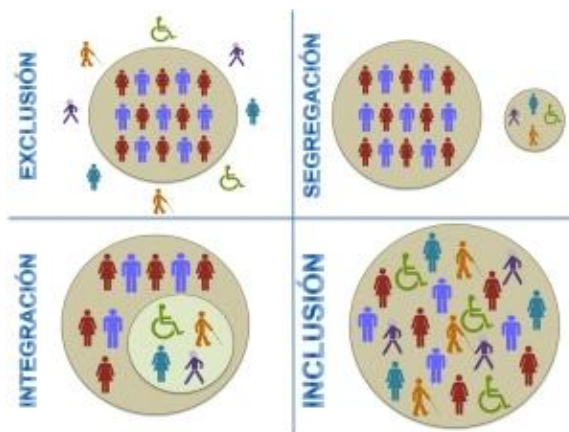
amb diversitat funcional dins el marc de **l'educació especial**, amb l'encàrrec d'intervenir des d'un **equip multidisciplinari** per a ser **l'element d'enllaç amb el sistema de protecció i de benestar i els recursos disponibles**. En **l'educació ordinària** el paper del treball social ha quedat relegat a **funcions més generalistes** i a **un àmbit d'actuació extern del sistema**. A les comunitats en les que es mantenen les estructures i funcions que havien estat pròpies dels treballadors socials passen a atribuir-se a una altra figura professional; el **Professor Tècnic de Serveis a la Comunitat (PTSC)**, llurs funcions són (Rodríguez, 2014):

- **Col·laborar amb els serveis externs en la detecció de necessitats socials de la zona i necessitats d'escolarització de l'alumnat** en desavantatge, participant en els processos d'escolarització d'aquest alumnat a través de la coordinació amb els EOEP, els centres d'Educació de procedència de l'alumnat, els serveis municipals i les Comissions d'Escolarització.
- **Proporcionar criteris per a la planificació de les actuacions de compensació educativa** que s'han d'incloure al projecte educatiu i als projectes curriculars.
- **Proporcionar criteris per a que el pla d'acció tutorial i el pla d'orientació acadèmica i professional atenguin a la diversitat** de l'alumnat en desavantatge, així com la **continuitat del seu procés educatiu** i la seva **transició a la vida activa i laboral**.
- **Proporcionar criteris**, en col·laboració amb els departaments didàctics i les juntes de professors, **per a la planificació i desenvolupament de les mesures de flexibilització organitzativa i adaptació del currículum**, necessàries per a ajustar la resposta educativa a les necessitats de l'alumnat en desavantatge i col·laborar amb els equips educatius dels programes de garantia social (DS) en l'elaboració de les programacions corresponents.
- **Actuar com a mediador entre les famílies de l'alumnat amb desavantatge i el professorat**, promovent actuacions d'informació, formació i orientació a les famílies i participant en el seu desenvolupament.
- **Participar en l'elaboració dels programes de seguiment i control de l'absentisme dels alumnes** i, en col·laboració amb altres serveis externs i institucions, desenvolupar les actuacions necessàries per a garantir l'accés i la permanència al centre.

- **Vetllar, conjuntament amb l'equip directiu, per a que l'alumnat amb desavantatge tingui accés i utilitzi els recursos del centre, ordinaris i complementaris, i facilitar l'obtenció d'altres recursos que incideixin en la igualtat d'oportunitats.** (p.20)

Cal matisar que, des de la perspectiva de l'educació inclusiva i del paradigma de la diversitat funcional descrits anteriorment, algunes d'aquestes funcions són més pròpies del **model integrador** que del **model inclusiu**:

L'educació inclusiva no es centra en la modificació del currículum a la baixa de persones amb diversitat funcional, sinó en promoure interaccions en agrupacions heterogènies que generin oportunitats per a un aprenentatge de qualitat per a tot l'alumnat, i en donar els suports necessaris a les persones amb diversitat funcional que ho necessitin per a que puguin participar en igualtat de condicions. Es tracta de facilitar allò que cadascú necessita per fer les mateixes activitats. Per molt que la persona estigui físicament a l'aula amb altres companys que no tenen diversitat funcional, si es fa una adaptació curricular rebaixant les expectatives d'aprenentatge es tracta d'integració i no d'inclusió.



Imatge 8: Diferència entre exclusió, segregació integració i inclusió educativa (Doble Equipo, 2013)

Per altra banda, a Catalunya (Generalitat de Catalunya, s.d.) hi ha els **Serveis Educatius de Zona (SEZ)**; equips multiprofessionals formats pels centres de recursos pedagògics (CRP), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els equips d'assessorament en llengua i cohesió social (ELIC). Els SEZ col·laboren i donen suport

als professors dels centres públics i privats d'una zona educativa determinada per a la realització efectiva del projecte educatiu.

Dins d'aquesta xarxa de Serveis Educatius de Zona, els **EAP** "són **equips d'assessorament i orientació psicopedagògica** que donen suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies" (Generalitat de Catalunya, s.d.). El perfil professional inclou treballadors socials, docents d'ensenyament secundari amb l'especialitat de psicologia i pedagogia i fisioterapeutes. Els objectius d'aquest servei són:

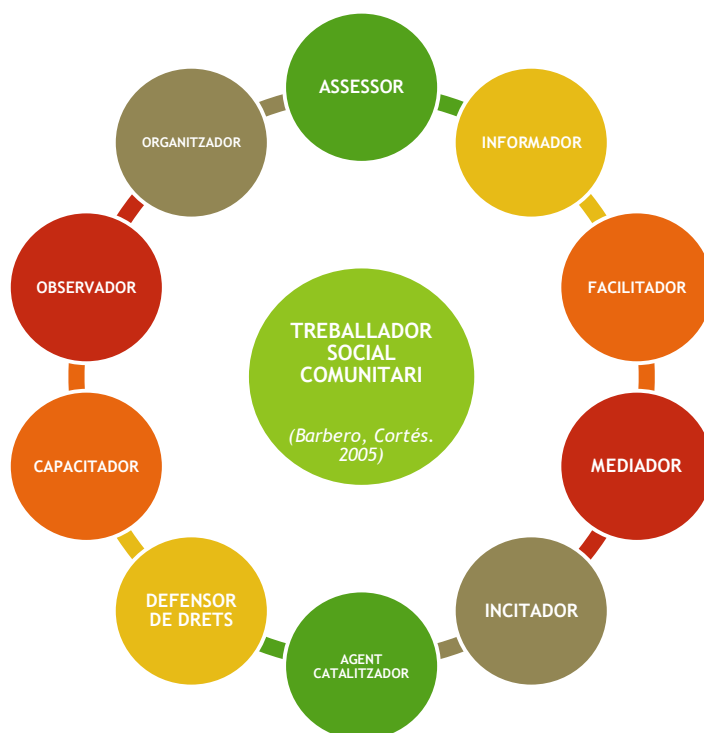
- **Identificar i avaluar les necessitats educatives especials de l'alumnat** i fer la proposta d'escolarització, en col·laboració amb els serveis educatius específics quan s'escaigui.
- **Assessorar el professorat i les famílies en la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials**, en col·laboració amb els docents especialitzats i els serveis educatius específics.
- **Assessorar els equips docents, l'alumnat i les famílies sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional.**
- Donar suport als centres educatius en la **millora de l'atenció a la diversitat i la inclusió.**
- Col·laborar conjuntament amb els altres equips del servei educatiu de zona i els específics per tal de **promoure activitats d'intercanvi i de formació del professorat.**
- **Col·laborar amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació**, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.



## 2.7.2. EL PAPER DEL TREBALL SOCIAL COMUNITARI

Prenent com a referència l'estudi de Munté i Pulido (2009), el paper del Treballador Social (TS) seria, en primer lloc, **posar en contacte l'escola amb tota la comunitat** que es vulgui implicar en el procés de transformació de l'escola, així com la **xarxa de serveis**. Des del **posicionament dialògic**, el TS ha de facilitar la **informació** i les **eines** necessàries a la comunitat per a que ella mateixa es posi en marxa i prengui les seves **pròpies decisions**.

Així, el TS fa la funció d'**assessor** i aporta la seva **experiència** de treball comunitari juntament amb el **coneixement** sobre les **experiències transformadores d'èxit**, però això ho posa **en diàleg amb la comunitat de forma igualitària**, sense imposar-se. Ha de ser el **nexe que faciliti la relació** entre els diferents agents socials i que **uneixi esforços** per a que les accions vagin encaminades a **satisfer les necessitats** de la comunitat, però de forma orientadora. L'objectiu és que pugui **unir una xarxa** en la que estiguin presents tots els agents de la comunitat de tú a tú (polítics, entitats, professionals de l'acció social, veïns, voluntaris, l'administració, etc.).



Imatge 9: Rol del Treballador Social Comunitari (Barbero, Cortés, 2005)

### 2.7.3. EL LIDERATGE DIALÒGIC

Gisela Redondo-Sama (2014) defineix el **lideratge dialògic** com:

El procés mitjançant el qual es creen, desenvolupen i consoliden les pràctiques de lideratge de tots els membres de la comunitat educativa, incloent al professorat, alumnat, familiars, voluntaris, i altres membres de la comunitat educativa (Padrós, Flecha, 2014). La **diversitat d'agents educatius** busquen el **treball conjunt** amb les famílies, el professorat i l'alumnat, especialment recolzant i promovent actuacions que contribueixen a la transformació de l'escola i de la comunitat, des del barri fins a les llars. (p. 443)

Així doncs, el lideratge dialògic és aquell que promou que el lideratge sorgeixi no només entre els professionals, sinó especialment entre participants, voluntaris i altres agents de la comunitat. És un **lideratge transformador** que **transforma les institucions i mobilitza altres agents**, destacant el paper del diàleg i la igualtat en aquests processos i creant líders a barris i comunitats. Per tant, té un impacte tant a nivell personal com social.

Aquest és un aspecte molt important a tenir en compte per part dels treballadors socials, professors i altres professionals involucrats en el procés educatiu. “La investigació ha demostrat que el **lideratge educatiu** reverteix en la millora de l'educació, la qualitat de l'ensenyament i els resultats acadèmics” (Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006; Witziers, Bosker & Krüger, 2003; dins Redondo-Sama, 2014, p. 439). Altres estudis destaquen la importància de la **participació de la comunitat** (Tellado, Sava, 2010) i “la influència de les **famílies** en la motivació, el comportament, sentiments i processos d'aprenentatge dels seus nens i nenes” (Redondo-Sama, 2014, p. 444).

De fet, una de les **funcions dels professionals** és **promoure la implicació de la comunitat** en totes les fases del projecte educatiu. Quan els centres educatius obren espais pel desenvolupament del lideratge dialògic de tota la comunitat, és quan realment s'inclou la diversitat de veus a la comunitat educativa. D'aquesta manera, es permet que persones de grups socials vulnerables tinguin veus en espais de decisió dels que tradicionalment han estat excloses. Per tant, és tasca dels professionals **obrir i gestionar espais de participació i de diàleg**, que afavoreixin la creació de lideratge dialògic.

Alguns aspectes a tenir en compte sobre el lideratge dialògic són:

- Ha de ser **distribuït** entre diferents membres de la comunitat.
- Ha de ser **horitzontal i democràtic**, no jeràrquic.
- Ha d'anar **orientat a la millora dels resultats, la convivència i la democratització d'espais**.
- Ha de mantenir el **compromís amb els valors i principis** del projecte que es desenvolupa.

Aquest lideratge dialògic ha d'anar acompanyat d'una organització escolar que permeti una presa de decisions democràtica i horitzontal, basada en una **participació** educativa, avaluativa i decisiva (Instituto Natura, s.d.):

- a) Participació educativa: Tots els agents de la comunitat poden participar en les activitats d'aprenentatge i el disseny dels programes formatius, segons les seves necessitats.
- b) Participació avaluativa: Els participants, voluntaris i altres membres de la comunitat participen en l'avaluació del seu progrés educatiu i en l'avaluació general de l'escola.
- c) Participació decisòria: Els agents de la comunitat participen en la presa de decisions i supervisen els resultats educatius de l'escola en espais de decisió concrets en els que tenen representació.

Com destaca Redondo-Sama (2014), les persones implicades en aquests processos (familiars, voluntaris, participants...) són persones amb perfils diferents que, a través del diàleg, s'empoderen i arriben a **liderar “canvis per a aconseguir unes escoles cohesionades i inclusives que garanteixen l'èxit escolar de tots i totes”** (p. 453). A més, les habilitats que desenvolupen aquestes persones en aquests processos fan que moltes també es comencin a auto-organitzar fora de l'escola, generant un **impacte personal** en elles i un **impacte social** en el seu entorn (barris, associacions, etc.).

### 3. HIPÒTESIS I OBJECTIUS

#### 3.1. HIPÒTESI

Les Comunitats d'Aprenentatge són un model educatiu inclusiu per a les persones amb diversitat funcional en escoles de persones adultes.

#### 3.2. OBJECTIUS

##### **OBJECTIU GENERAL**

- **OG:** Identificar les actuacions educatives d'èxit de les Comunitats d'Aprenentatge que promouen una educació inclusiva per a les persones adultes amb diversitat funcional.

##### **OBJECTIUS ESPECÍFICS**

- **OE1:** Identificar actuacions transformadores d'educació inclusiva de persones adultes en una Comunitat d'Aprenentatge.
- **OE2:** Identificar actuacions transformadores d'educació inclusiva en l'experiència educativa de persones adultes amb diversitat funcional en una Comunitat d'Aprenentatge.
- **OE3:** Reflexionar sobre el paper del treballador social a l'escola inclusiva en l'educació de persones adultes.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. ESTUDI DE CAS

#### 4.1.2. ESTUDI DE CAS DE L'ESCOLA DE PERSONES ADULTES DE LA VERNEDA SANT MARTÍ

Merriam-Webster (2009) defineix l'estudi de cas com un anàlisi intens d'una unitat individual (com pot ser una persona o una comunitat), emfatitzant els factors de desenvolupament en relació amb l'entorn. Segons aquesta definició, i com destaca Stake, R. (2000), el factor que defineix l'estudi de cas no és la metodologia a utilitzar, ja que un estudi de cas es pot fer mitjançant diferents metodologies tant quantitatives com qualitatives, sinó la tria de la unitat d'estudi i els límits que la distingeixen del context.

S'ha triat l'estudi de cas perquè, en ser un estudi intensiu, permet obtenir dades amb profunditat; complertes, amb detall i amb riquesa. Els estudis de cas es fan sobre la unitat d'estudi en relació a un temps un context concrets, i són òptims per a estudiar fenòmens socials complexos, donar que permeten comprendre les característiques d'esdeveniments de la vida real de forma holística (Njie, Asimiran, 2014)

Així doncs, seguint l'enfoc de Njie i Asimiran (2014), s'ha triat l'estudi del cas de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí per tal d'identificar les característiques i els factors claus d'aquesta Comunitat d'Aprenentatge, i així poder respondre a la hipòtesi sobre si les Comunitats d'Aprenentatge són un model educatiu inclusiu per a les persones amb diversitat funcional en escoles de persones adultes, identificant quins són els factors transformadors del seu model educatiu a partir de metodologies diferents. A partir de l'estudi de cas també s'han pogut extreure conclusions sobre el paper del treballador social a l'escola inclusiva. Tot això, com es detalla més endavant, s'ha complementat amb l'anàlisi de documents bibliogràfics.

S'ha triat concretament el cas de L'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, perquè va ser la primera Comunitat d'Aprenentatge i és un projecte d'èxit de llarga trajectòria en l'aplicació d'Actuacions Educatives d'Èxit per a una educació inclusiva i de qualitat, a l'abast de tothom, el qual ha tingut un gran impacte tant a nivell local i nacional, com internacional (Casals, 2004; Sánchez, 1999; Tellado, Serrano, Portell, 2013). L'Escola compta amb més de 2400 participants de més de 60 nacionalitats diferents, i amb més de 150 col·laboradors (voluntaris).

Per citar alguns dels reconeixements rebuts, cal destacar que aquesta escola va ser la primera experiència educativa de l'estat espanyol en ser publicada a la la Harvard Educational Review (Revista educativa de Harvard) (Sánchez, 1999). S'han publicat 8 llibres en els que es parla de la seva experiència i s'han escrit 5 tesis doctorals basades en la seva experiència, a més d'un 17 on se cita com a pràctica d'èxit. A més, han participat en uns 50 projectes europeus.

"He visitat centenars de centres d'educació de persones adultes a tot el món, però La Verneda Sant Martí destaca en la meva memòria perquè va ser un lloc tant d'aprenentatge seriós com de diversió. Aquestes dues qualitats en fan un lloc que serveix tant per a la ment com per al cor". (John Commings, Director de NCSALL (National Center for the Study of Adult Learning and Literacy). Harvard University.USA, dins Àgora, Heura, s.d.)

Altres reconeixements destacables són el Premi Compromís Democràtic (2013), el Premi Barcelona Associacions (2010) la menció de "Entitat de Utilitat Pública" del Ministerio del Interior (2006), el Premi Solidaritat de l'Institut Català dels Drets Humans (2006), el Premi Barcelona Identitat del Departament d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (2000-2005) o el Premi al Voluntariat de l'Institut Català del Voluntariat (2002), entre d'altres.

L'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí a néixer l'any 1978, a partir de la mobilització veïnal i d'altres agents tant educatius com ciutadans del barri de la Verneda. Des d'aleshores, s'ha constituït com una entitat que treballa per la millora educativa, social i integral del barri. El seu model educatiu es basa en l'aprenentatge

dialogic i es caracteritza per un model de participació democràtica, gestionat per una associació de participants i una associació de dones com a òrgans de decisió i participació de tota la comunitat. (Àgora, Heura, 2005).

Per l'estudi de cas, s'han triat el relat de vida comunicatiu a participants de l'Escola que compleixen el perfil del públic objectiu de la recerca de la recerca (una persona amb diversitat funcional física i una amb diversitat funcional intel·lectual) i una entrevista en profunditat a un professional, perquè aporten elements diferenciats des de l'experiència i són tècniques qualitatives que permeten explorar a fons el cas triat. A més, també s'ha fet ús de l'anàlisi documental de documents interns de l'Escola que han ajudat a comprendre el cas en el seu conjunt.

L'estudi de cas s'ha fet mitjançant la metodologia comunicativa, descrita al següent punt. Idealment, en un principi s'havia plantejat fer un grup de discussió dialògic i més relats de vida comunicatius per poder obtenir dades més representatives, a més d'un consell assessor per tal d'assegurar la qualitat dels resultats, format per persones participants de l'escola d'adults de La Verneda-Sant Martí. La seva tasca hauria estat avaluar el disseny de la recerca, validar la interpretació de les dades i discutir els resultats. Tanmateix, degut a la limitació del temps, no ha estat possible.

Tot i això s'ha pogut complir amb l'objectiu inicial, el qual consistia en construir una recerca i implementar-la per a poder aprofundir en el que l'autora del treball ja havia observat com a treballadora del centre estudiat i com a professional que actualment gestiona els casos específics, els quals –com es descriu posteriorment en l'apartat d'anàlisi i discussió dels resultats- inclouen la gestió dels casos de persones amb diversitat funcional.

## 4.2. METODOLOGIA COMUNICATIVA

La **Metodologia Comunicativa** (Flecha, Gómez, Latorre, Sánchez, 2006) entén que la realitat no existeix independentment de les persones que l'experimenten; s'arriba a comprendre la realitat i desenvolupar accions que la puguin transformar mitjançant la **“Intersubjectivitat” entre els professionals i experts i les persones involucrades en la comunitat** (Flecha, Puigvert, Gómez, 2011). Com diu Habermas (1984) tothom pot contribuir a construir coneixement.

Es tracta de que totes les persones i grups de la comunitat es puguin unir per **compartir** els seus **sabers** i construir-ne de nous, de forma conjunta i a partir d'un **diàleg igualitari** que no es basi en **pretensions de poder** per part dels professionals de l'educació o de l'acció social, sinó en **pretensions de validesa**. Els investigadors aporten el **coneixement científic** existent, mentre que els participants –subjectes- de la investigació contribueixen amb el seu coneixement quotidià i la seva **intel·ligència cultural**.

A més, el procés ha de **contribuir a superar les desigualtats socials i crear persones més lliures**, amb poder real de decisió. La Metodologia Comunicativa persegueix “canviar la societat, moguda per somnis utòpics d'igualtat i justícia” (Flecha et al., 2011, p.237). És una metodologia amb **potencial transformador** perquè “En el diàleg entre aquests dos tipus de coneixement [*científic i cultural*] sorgeix nou coneixement que s'adapta als problemes que els subjectes afronten i inclou propostes específiques per millorar la situació” (Flecha et al., 2011, p.237).

D'aquesta manera, mitjançant el diàleg, les persones poden reinterpretar les seves pròpies situacions, entendre-les millor i generar un canvi. Aquestes afirmacions s'argumenten des de la teoria de l'acció comunicativa de Habermas (1984, 1987) i la concepció de l'ésser humà com a ésser de transformació de Freire (1993).



#### 4.2.1. PARTICIPANTS

S'ha realitzat un estudi de cas a l'Escola de persones adultes de la Verneda Sant Martí, sobre les persones adultes amb diversitat funcional que són participants de l'escola. Cal clarificar que els participants poden ser alumnes d'algun curs, com és el cas del Ramón, o col·laboradors (voluntaris), com l'Óscar (Veure Taula 2). La mostra per l'estudi del cas és no aleatòria, i s'ha triat per quotes, per tal d'obtenir informació de persones amb diversitat funcional física, intel·lectual i d'un professional com a informant clau.

<b>Identificador</b>	<b>Nom</b>	<b>Diversitat Funcional</b>	<b>Participant</b>	<b>Professional</b>
<b>RC1</b>	Óscar	Física	X	
<b>RC1</b>	Ramón	Intel·lectual	X	
<b>E1</b>	Sergi	--		X

Taula 2: Fitxa tècnica de les entrevistes i els relats comunicatius

#### B) INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

La recollida de dades s'ha fet mitjançant una triangulació de fonts d'informació (fonts secundàries i fonts primàries) i de tècniques de recollida d'informació (relats comunicatius i entrevista a informant clau), per tal de informacions a partir de diverses fonts a la vegada que s'assegura la qualitat en la dels resultats, corroborant i contrastant la informació amb fonts, tècniques i (interpersonalment) i contrastar-se empíricament amb una altra sèrie similar de dades.

## FONTS SECUNDÀRIES

**Anàlisi de documents bibliogràfics:** Per a l'elaboració del marc teòric i per tal d'orientar la recerca a partir del coneixent existent, s'ha fet un recull d'informació de fonts secundàries mitjançant una revisió bibliogràfica d'articles científics i llibres d'autors referents en educació com Bruner, Freire, etc.

**Anàlisi de documents interns:** Per tal de contrastar i complementar la informació recollida a partir de les fonts primàries, s'han analitzat documents de l'Escola de persones adultes de la Verneda Sant Martí, concretament el Projecte Educatiu i altres documents explicatius sobre la gestió de casos específics (els quals inclouen les persones amb diversitat funcional).

## FONTS PRIMÀRIES

Donat que l'objectiu del recull de dades mitjançant les fonts primàries és identificar factors transformadors de l'experiència de participants de l'Escola sobre la que es fa l'estudi de cas, s'han triat **tècniques qualitatives**:

**Relats comunicatius:** Consisteix en generar un diàleg entre l'investigador i el subjecte d'investigació orientat a reflexionar i interpretar el relat de vida de la persona entrevistada, amb l'objectiu d'identificar factors transformadors en la seva experiència en una comunitat d'aprenentatge. Els **factors transformadors** són aquells que han contribuït a la superació de barreres per a la seva integració social, i els **factors exclusors** aquells que han impedit la seva inclusió al context educatiu.

Els passos a seguir han estat; 1) informar a la persona sobre els objectius de la investigació abans de començar, emfatitzant la importància de la seva participació, 2) fer una entrevista i 3) presentar les conclusions extretes del seu relat a la persona per a fer-ne una interpretació conjunta, amb l'objectiu de complementar i clarificar informació i que la persona ho validi. Els relats són de participants o antics participants de l'Escola d'adults de La Verneda-Sant Martí amb diversitat funcional.

Les persones entrevistades pels relats comunicatius són dues , a les quals s'ha canviat el nom per raons de privacitat:

- **Óscar (RC1)**, és una persona amb diversitat funcional física, que es desplaça amb cadira de rodes. Va arribar a l'Escola de persones adultes la Verneda-Sant Martí per a fer un curs de tractament d'imatge (Photoshop). Va estar dos trimestres com a participant (alumne), però com el que es donava al curs ja ho sabia, el professor li va proposar col·laborar amb l'escola com a col·laborador (voluntari) i donar ell la classe. Des d'aleshores també forma part de la junta de l'Associació de participants Àgora, una de les dues associacions que gestiona l'Escola. També ha participat en projectes europeus com el digiUP: grups interactius per a la inclusió digital a través del diàleg intergeneracional (2015-2017), en els espais de decisió del projecte (Comitè de Coordinació Nacional) i com a voluntari al curs pilot. A l'escola dóna classes de tractament d'imatge, informàtica inicial i internet inicial.
- **Ramón (RC2)**, És una persona amb diversitat funcional intel·lectual, que no ha anat a l'escola fins als 18 anys, quan va arribar a l'Escola de persones adultes la Verneda-Sant Martí. Fins als 16 anys va anar a un centre per a fills de treballadors de l'empresa on treballava el seu pare, mentre els seus pares anaven a treballar. Des dels 16 anys ha anat a un Centre de Treball Específic, tot i que en aquests moments no hi va perquè juntament amb la seva germana ha de cuidar del seu pare i la seva mare. Va anar a una escola ordinària de petit i manifesta que, tot i que hi havia coses al pati que no podia fer, a classe el tractaven "com un més". A l'Escola va a classe de Neoelectors (segon nivell d'alfabetització), on ha està aprenent a llegir i a escriure i també matemàtiques. A més, també forma part de la junta de l'Associació de participants Àgora.

**Entrevista a informant clau (E1):** Entrevista a un professional de l'escola d'adults de La Verneda-Sant Martí. Els objectius són dos: 1) Complementar la informació recollida mitjançant els relats comunicatius i 2) reflexionar sobre el paper del treballador social a l'escola inclusiva en l'educació de persones adultes a través de la seva experiència.

- La persona entrevistada és un professional que ha estat durant molts anys treballant a l'Escola. Tot i que en aquests moments ja no hi treballa, segueix col·laborant activament, com a assessor i donant classes tant d'alfabetització com d'accés a la universitat per a majors de 25 anys. Ha estat professor d'una de les persones sobre les que s'ha fet els relats comunicatius (Óscar, RC2) i d'altres participants de l'escola amb diversitat funcional.

### C) PROCEDIMENT

---

El projecte s'ha realitzat durant 11 mesos (veure cronograma a la taula 3). Entre el M1 i el M8 s'ha fet la recerca de fonts bibliogràfiques, la selecció de les fonts bibliogràfiques i l'anàlisi d'aquestes. La concreció del tema i l'elaboració, tant de la pregunta inicial com dels objectius de la investigació, s'han elaborat entre el M2 i el M6. Els instruments per a la recollida de dades dels relats comunicatius i els informants clau s'han elaborat durant el M10, i les entrevistes, els relats comunicatius i la validació de les conclusions extretes s'han realitzat el M11. Finalment, la redacció del projecte s'ha anat fent des del M2 fins al M11, a mida que s'avançava en la recerca.

TEMPORALITZACIÓ											
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
MESOS	ago	sep	oct	nov	des	gen	feb	mar	abr	mai	jun
<b>Activitats del projecte</b>											
<b>FASE A - PREPARACIÓ</b>											
<b>Concreció del tema</b>											
A1 Concreció del tema											
A2 Elaboració de la pregunta inicial i els objectius											
<b>FASE B - IMPLEMENTACIÓ</b>											
<b>Anàlisi d'informació secundària</b>											
A4 Recerca bibliogràfica											
A5 Selecció de les fonts d'informació secundària											
A6 Anàlisi de la informació secundària											
<b>Anàlisi d'informació primària</b>											
A7 Contactar amb les persones a entrevistar pels relats comunicatiu i l'entrevista de l'informant clau											
A8 Preparar les entrevistes											
A9 Entrevistes pels relats comunicatius											
A10 Entrevista a informant clau											
A11 Interpretació de les entrevistes i detecció de factors transformadors											
A12 Validació de les conclusions per part dels entrevistats											
<b>Redacció del projecte</b>											
A13 Introducció i justificació											
A14 Marc teòric											
A15 Metodologia											
A16 Resultats											
A17 Anàlisi i discussió											
A18 Conclusions i prospectiva de futur											
<b>FASE C - SEGUIMENT</b>											
A19 Seguiment del tutor											
<b>FASE D - TANCAMENT</b>											
A21 Versió final del projecte											

Taula 3: Cronograma

Per a l'obtenció i anàlisi dels resultats dels relats comunicatius i l'entrevista a l'informant clau s'ha fet mitjançant la codificació i categorització de les dades recollides. La codificació ha estat fonamentalment teòrica, havent elaborat les categories i els codis a partir de la informació extreta del marc teòric, tot i que també s'han obtingut alguns codis substantius que sorgeixen de les dades recollides a les entrevistes.

Partint de les categories, es s'han elaborat els ítems per a les entrevistes (veure taula 4). En ser entrevistes semiestructurades aquestes han estat basades en els ítems elaborats prèviament per tal d'assegurar que es tracten els temes identificats com a clau, però especialment en el cas dels relats comunicatius s'ha fet una entrevista més oberta i poc estructurada per tal d'afavorir que l'entrevistat compartís el seu relat.

Categoria	Definició	Ítems
<p><b>C1. Aprenentatge dialògic</b></p>	<p>L'aprenentatge dialògic es produeix en interaccions basades en pretensions de validesa que augmenten l'aprenentatge instrumental, afavoreixen la creació de sentit personal i social, estan guiades per principis solidaris i en les que la igualtat i la diferència són compatibles i mútuament enriquidores (Aubert et al., 2008)</p>	<p>a) És la forma d'aprendre a l'escola diferent de la que havies experimentat abans? En quin sentit?                      b) Creus que treballar conjuntament amb persones diferents, tant en quant nivells d'aprenentatge com en quant a cultura, és positiu? En quin sentit?</p>
<p><b>C2. Vida independent</b></p>	<p>Aquella en la que les persones amb diversitat funcional tenen els mateixos drets i capacitat de decidir que les altres persones, amb els suports necessaris per a fer-ho possible. Es fonamenta en els pilars d'informació, capacitat de decidir, entorn accessible, suport mutu, equipament, educació i informació inclusives i igualtat d'oportunitats al treball, entre d'altres.</p>	<p>c) Qualificaries l'entorn on estudies com a inclusiu?                      d) Anar a l'Escola d'adults de la Verneda Sant Martí t'ha ajudat a tenir més o millor oportunitats de treball?</p>

<p><b>C3. Educació inclusiva</b></p>	<p>Promoure altes expectatives i les millors condicions pel millor aprenentatge de tots els estudiants, especialment centrant-se en els grups d'estudiants més vulnerables, com les persones amb diversitat funcional.</p>	<p>e) Quins són els factors que creus que faciliten l'aprenentatge de tots a la classe o a l'escola? Hi ha alguna cosa que t'hagi ajudat especialment a aprendre millor?</p>
<p><b>C4. Educació exclusora</b></p>	<p>Les persones amb diversitat funcional poden trobar més dificultats per progressar al sistema educatiu degut a pràctiques de segregació o adaptació de currículum que se sumen a les seves dificultats individuals i tenen conseqüències exclusores que limiten les seves possibilitats d'aprenentatge i inclusió social.</p>	<p>f) T'has trobat amb barreres que han dificultat o limitat les teves possibilitats d'aprenentatge a les escoles on has estat, tant de petit/a com d'adult? Quines?</p>
<p><b>C5. Actuacions Educatives d'èxit</b></p>	<p>Contribueixen a un millor aprenentatge i a la solidaritat entre els participants, són universals i transferibles a diferents contextos i nivells d'educació, amb resultats similars; GI, TLD, Formació de familiars, Participació educativa en la comunitat, Model dialògic de prevenció de conflictes i Formació dialògica del professorat.</p>	<p>g) Hi ha alguna cosa que creguis que és diferent en aquesta escola, comparat amb les escoles a les que has anat abans (tant de petit/a com ja d'adult)? h) Què t'ha aportat a tu i al grup de classe treballar en GIs, TLD? I la col·laboració de voluntaris a les classes?</p>
<p><b>C6. Educació de persones adultes</b></p>	<p>Instrument amb capacitat transformadora que pot donar resposta a molts dels reptes socials, econòmics i individuals.</p>	<p>i) Des de quan ets participant de l'Escola de persones adultes de la Verneda-Sant Martí? Creus que anar a l'escola d'adults t'ha ajudat? En què?</p>
<p><b>C7. Paper del Treballador</b></p>	<p>Inclusió del treballador social al context educatiu, com una de les figures professionals encarregades de donar resposta als reptes de fer el procés educatiu efectiu per a totes les</p>	<p>j) Com es gestionen els casos específics de persones amb diversitat funcional que necessiten un suport a</p>

<b>Social a l'escola inclusiva</b>	persones, independentment de les seves característiques personals.	l'Escola de persones adultes de la Verneda-Sant Martí?
<b>C8. Model de participació democràtica</b>	Organització escolar que permeti una presa de decisions democràtica i horitzontal, basada en una participació educativa, avaluativa i decisòria	<p>k) Participes als espais de decisió de l'escola? Creus que la teva veu s'escolta en aquests espais a l'hora de dissenyar els espais de formació de l'escola, en la seva avaluació i en la presa de decisions?</p> <p>l) Hi havia espais de decisió als que poguessis participar en les teves escoles anteriors?</p>
<b>C9. Impacte</b>	Testimonis d'experiències educatives que hagin generat un impacte personal o social.	m) Estudiar i participar a l'Escola de persones adultes de la Verneda-Sant Martí ha tingut algun impacte en tu a nivell personal? I al teu entorn?

Taula 4: Taula de categories i ítems dels relats comunicatius i les entrevistes

Seguidament, les categories identificades s'han dividit en subcategories, que posteriorment s'han codificat i dividit en factors transformadors i exclusors per tal de classificar la informació recollida (veure taula 5). Cal destacar que no s'ha obtingut dades de totes les categories a partir dels relats comunicatius i l'entrevista a l'informat clau i per això no estan totes reflectides al quadre de categories i cites de les entrevistes (veure taula 6), però si se n'han obtingut combinant les dades extretes de les fonts primàries amb les secundàries (anàlisi documents interns i anàlisi de documents bibliogràfics).



	<b>Aprenentatge dialògic (1)</b>	<b>Vida independent(2)</b>	<b>Educació inclusiva (3)</b>	<b>Actuacions Educatives d'èxit (4)</b>	<b>Educació de persones adultes (5)</b>	<b>Paper del Treballador Social a l'escola inclusiva (6)</b>	<b>Model de participació democràtica (7)</b>	<b>Impacte (8)</b>
	Diàleg igualitari (a) Intel·ligència cultural (b) Transformació (c) Dimensió instrumental (d) Creació de sentit (e) Solidaritat (f) Igualtat de diferències (g)	Informació(a) Capacitat de decidir (b) Entorn accessible (d) Suport mutu (e) Equipament (f) Educació i formació inclusives (g) Igualtat d'oportunitats al treball (e)	Expectatives de màxims (a) Agrupacions heterogènies (b) Extensió del temps d'aprenentatge(c) Interaccions dialògiques entre l'alumnat (d) Reorganització dels recursos disponibles (2)	Grups interactius (a) TLD (b) Formació de Familiars (c) Participació educativa de la comunitat (d) Model dialògic de prevenció i resolució de conflictes(e) Formació dialògica del professorat (f)	Ciutadania activa i participativa (a) Habilitats per a la vida de les persones (b) Inclusió social (c) Ocupació (d) Digitalització (e)	Treball Multidisciplinari (a) Treball en equip (b) Detecció i avaluació de necessitats (c) Intervenció directa amb participants (d) Suport en el desenvolupament de programes (e) Atenció a la diversitat (f) Mediació (g) Assessorament del professorat (h) Assessorament de les famílies (i) Coordinació amb els serveis socials i sanitaris i Treball Comunitari (j) Lideratge dialògic (k) Avaluació sistematitzada del procés i dels resultats (l)	Educativa (a) Avaluativa (b) Decisòria (c)	Personal (a) Social (b)
<b>Dimensió Exclúsora (Exc)</b>	1aExc 1bExc 1cExc. 1dExc 1eExc 1fExc 1gExc	2aExc 2bExc 2cExc. 2dExc 2eExc	3aExc 3bExc 3cExc 3dExc 3eExc	4aExc 4bExc 4cExc. 4dExc 4eExc 4fExc	5aExc 5bExc 5cExc. 5dExc 5eExc	6aExc 6bExc 6cExc. 6dExc 6eExc 6fExc 6gExc 6hExc 6iExc 6kExc 6lExc	7aExc 7bExc 7cExc.	8aExc 8bExc
<b>Dimensió transformadora (Trans)</b>	1aTrans 1bTrans 1cTrans 1dTrans 1eTrans 1fTrans 1gTrans	2aTrans 2bTrans 2cTrans 2dTrans 2eTrans	3aTrans 3bTrans 3cTrans 3dTrans 3eTrans	4aTrans 4bTrans 4cTrans 4dTrans 4eTrans 4fTrans	5aTrans 5bTrans 5cTrans 5dTrans 5eTrans	6aTrans 6bTrans 6cTrans 6dTrans 6eTrans 6fTrans 6gTrans 6hTrans 6iTrans 6jTrans 6kTrans 6lTrans	7aTrans 7bTrans 7cTrans	8aTrans 8bTrans

Taula 5: Craella d'anàlisi de dade

## 5. RESULTATS

Els resultats obtinguts de l'Estudi de cas de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí són els següents:

<b>CATEGORIA 1: Aprenentatge dialògic</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C1a Diàleg igualitari</b>	Dimensió Exclusora	--
	Dimensió transformadora	“La diferencia aquí... bueno es que aquí la diferencia es... es un trato más personal. Es un trato en el que no es profesor-alumno, es persona con persona. Yo incluso, yo empecé a dar clases aquí porque me sentía a gusto.” (RC1, 1aTrans, 21-23)
	Dimensió Exclusora	--

<p><b>C1b Intel·ligència cultural</b></p>	<p>Dimensió transformadora</p>	<p>“Claro, yo era autodidacta. Yo no había ido a ninguna escuela, a ningún curso de informática. Yo había aprendido lo poco que sabía, lo he aprendido en casa con palabras mías, palabras que yo entendía y que mucha gente entendía y que, por ejemplo, palabras técnicas mucha gente no entiende. Al yo dar clases y explicarlo con mis palabras la gente lo entendía, y al entenderlo eso va creando un lazo. Es decir vengo, se llena la clase, pero ¿Por qué se llena la clase? Porque la gente se siente a gusto, sigue trabajando, aprende, pero aprende con las palabras que ellos entienden –no con las palabras de universidad.” (RC1, 1bTrans, 26-32)</p> <p>“Mucha gente me pregunta ‘Oye y cuando tengo que comprar un ordenador, ¿Cómo lo compro? ¿En qué me tengo que fijar?’. Les pongo el ejemplo de un coche, porque coches han comprado muchas veces. Pues es lo mismo, la memoria RAM es la potencia del coche, ¿vale? El disco duro es la capacidad, lo que podéis meter dentro del coche. Entonces, esos ejemplos los entienden. Si yo le digo ‘La memoria RAM es la potencia del ordenador porque el procesador no sé qué no cuantos, porque así puedes abrir 8 o 9 ventanas...’ dirán bueno, y ¿A mi qué me explicas?. [...] Claro. Uno, los conocimientos técnicos los pongo a nivel de ellos, que ellos entiendan el por qué tienen que... claro, cuando van allí la memoria RAM dicen cuidado, que esto es lo potente que puede ser el ordenador. Y el disco duro, porque mucha gente va a comprar un ordenador y sobretodo ellos que vienen por primera vez y ‘¡1000 Gigas de memoria!’ ‘Anda, qué pepino de ordenador’, y a lo mejor solo tiene 1 Giga de memoria RAM. Mucho almacenamiento, pero poca potencia. Eso es lo que yo quiero que entiendan, por eso se lo explico de esa manera”. (RC1, 1bTrans, 34-48)</p>
---	--------------------------------	---

<b>C1c Transformació</b>	Dimensió Exclusera	--
	Dimensió transformadora	“Me apunté y lo que Jordi daba yo ya lo sabía, el se dio cuenta, y al darse cuenta, él me dijo eso; ‘Oye pues podrías ser tú colaborador’ –que es una manera de coger colaboradores- ‘Podrías ser colaborador, podrías dar tú la clase de Photoshop y yo una clase para reparar ordenadores’. Pero yo le dije ‘Hombre Jordi pero a mí me da mucho miedo. Yo no me he puesto nunca de cara al público, no he hablado en público... a ver si lo haré bien o mal’ ‘Tú no te preocupes, tú hazlo como sepas’, y fue cuando empecé con los ejemplos normales, ejemplos de la calle, la gente me entendía...” (RC1, 1cTrans, 79-85)
<b>C1d Dimensió instrumental</b>	Dimensió Exclusera	“Antes llegábamos a clase, te soltaban el rollo y el que no lo sabía... era problema de él. O sea, al examen, y como no te lo supieras de memoria o no hincaras los codos...” (RC1, 1dExc, 17-19)
	Dimensió transformadora	
	Dimensió Exclusera	--

<p><b>C1e Creació de sentit</b></p>	<p>Dimensió transformadora</p>	<p>“Les doy margen para que hagan lo que quieran, dentro de un parámetro. Yo lo que intento es que hagan cosas que les sirvan para algo” (RC1, 1eTrans, 101-102).</p> <p>“Sí, impacto en mi vida claro que ha tenido. Yo ahora, cuando acabe julio, y hasta que empiece septiembre, yo voy a tener mono. Yo tengo mono de escuela. Yo llego y digo, ‘Y cuándo empiezan las clases?’. Te diré más, cuando empiezan las inscripciones en septiembre yo vengo todos los días a hacer inscripciones, porque tengo mono de escuela. No sé por qué. Quizá porque me engancha, porque... cuando llegas aquí, no llegas a un sitio y dices ‘Ostras, ahora tengo que entrar y tengo que dar clase’. No, llego y digo ‘Venga, hoy voy a ver a los amigos’. ¿Cómo si me fuera al bar a tomar una cerveza?, pues es lo mismo. Que quedas con tus amigos para tomar una cerveza y dices ‘Hoy me lo voy a pasar bien’, pues yo vengo aquí y me lo paso [genial]” (RC1, 1eTrans, 125-133).</p>
<p><b>C1f Solidaritat</b></p>	<p>Dimensió Exclusora</p>	<p>--</p>
	<p>Dimensió transformadora</p>	<p>“I les amigues que s’ajuden. És veritat que a la Inés li costarà més, però... Vull dir que hi ha casos que desconcerten, però a la vegada hi ha casos que et mouen i et commouen” (E1, 1fTrans, 156-158).</p>

<b>CATEGORIA 2: Vida independent</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C2b Capacitat de decidir</b>	Dimensió Exclusora	
	Dimensió transformadora	“També és veritat que ella hi ha hagut anys que no ha vingut, que és la gràcia que té l'escola, que saps que acollirà a tothom, en el sentit que pot estar dos anys sense venir.” (E1, 2bTrans, 118-120)
	Dimensió transformadora	

<b>CATEGORIA 3: Educació inclusiva</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C3a Expectatives de màxims</b>	Dimensió Exclusera	“Jo diria que aquesta integració és de les coses que costa més, perquè tendeixes també a ser més paternalista, almenys jo. Tendeixes a deixar fer, sense exigir el que tu saps que podrien... que se'ls podria exigir, perquè saps que allò ho han fet alguna vegada o que o podrien fer. De vegades hi ha també el nostre paternalisme, i això fa que no donin tot el que poden donar.” (E1, 3aExc, 80-84)
	Dimensió transformadora	<p>“Diria això; la integració, que col·laborin mínimament amb els altres, que sentin que poden ensenyar alguna cosa, exigir-los una mica... com a tots, no?” (E1, 3aTrans, 84-85)</p> <p>“... per exemple amb els números, els números és el que els costa més segons la meva experiència. El Ramón llegeix discretament bé i potser ha millorat molt i jo me n'alegraria molt, però no és capaç de fer una suma que no sigui amb les ratlles i la resta comptant després les ratlles que li queden, no? Però sempre a mà, no amb el cap. Que està bé, però si dius compta del 18 al 23, que no hagi de comptar [fins al] 18, sinó a partir del 18. Coses d'aquestes que ajudarien a desenvolupar altres mecanismes.” (E1, 3aTrans, 89-95)</p>

		<p>“Al David el Barça l’apassiona, no sé si com a centre d’interès el pot motivar a escriure més. La part d’alfabetització pura i dura ja l’ha fet, aleshores ara hauríem de veure quin seria el pas següent de consolidar-ho i de dir ‘ja no estàs en aquell grup’ ‘vine cap aquí, ja has passat aquell nivell’ ‘a nivell de lectoescriptura, ja estàs en un nivell que pots anar tirant’. A l’altra noia li passa alguna cosa similar, però té més problemes d’expressió. És més lenta, però a nivell de lectoescriptura no està gens malament, està fent el 3r o 4t. Vull dir que si que pot tirar” (E1, 3aTrans, 106-112)</p> <p>“Per exemple el Mohamed té un quadre de dificultats físiques, però... la voluntat, i venir cada dia i fer-se 300 metres des de Bac de Roda... Jo vaig parlar amb la seva educadora del centre on residia. Vaig anar a parlar una mica què podia fer, què no... És una noi sahrauí que viu aquí, no sé massa el sistema d’acollida aquí que té, però les dificultats... Costarà trobar feina si no és a través d’un suport social o públic, però és un cas de superació admirable. S’ho curra i... amb tots els problemes, i de vegades... jo crec que és un dels que exigint dona més. Si ens haguéssim quedat en dir ‘aquest noi a certi’... no?” (E1, 3aTrans, 141-147)</p>
<p><b>C3b Agrupacions heterogènies</b></p>	<p>Dimensió Exclusera</p>	<p>--</p>
	<p>Dimensió transformadora</p>	<p>“Es una escuela que admite cualquier cosa. Yo en mi clase he tenido de todo. He tenido gente mayor, he tenido gente joven, he intentado mezclarlos...” (RC1, 3bTrans, 59-60)</p>



		<p>“Tuvimos una clase de Internet en la que la gente mayor... que es lo que yo les decía, hoy en día la juventud a veces sube fotos en Instagram, o en Facebook, Twitter... fotos que a lo mejor han hecho la foto y la han subido, pero no han mirado lo que hay detrás de esa fotografía, e igual eso les provoca un problema. Cosas que la gente mayor, como le tiene más miedo al Internet ¿qué ocurre?, se miran más las cosas. Cuando suben una foto, la miran mucho más. Y esa gente mayor tiene que poner conciencia a los chavales jóvenes, decir ‘Cuando subas algo hay que mirar bien lo que estás subiendo’. Hablábamos de la seguridad en Internet. La gente mayor miraba más eso, el ‘Yo es que claro si hay otra persona en la foto o un crío pequeño no la voy a subir porque no tiene por qué salir en la fotografía si no quiere su padre’, por ejemplo. La gente joven no, ellos suben y ya vendrán las consecuencias. Entonces era una manera de que la gente joven ayudaba a la gente mayor en rapidez de capacidad de coger la tecnología, y sin embargo la gente mayor ponía la sensatez” (RC1, 3bTrans, 60-73)</p> <p>“I crec que una de les coses que hem fet bé i que fa molt bé el Jordi és no fer un grup separat. Ells venen més tard i això és fotut, perquè tendeixen a posar-se junts. Una de les coses que fem malament és, clar, et trobes aquí les senyores que venen del Marroc, alguna de Llatinoamèrica i dos o tres del país, que són el grup de senyores que tenen el seu ritme –amb els seus problemes, però tenen el seu ritme, són més ‘estàndard’. I després hi ha aquests tres o quatre nois, una noia i els dos nois, que de vegades venen més tard i de vegades surten abans. Jo crec que una de les coses que estem fent bé ara és no posar-los al costat, tenir un lloc amb la taula de tots. Encara que ocupin més d’una taula, posar una taula única o si ells estan [en una], també hi ha gent [<i>amb un ritme</i>] ‘normal’”. (E1, 3bTrans, 59-67)</p>
--	--	--

<b>CATEGORIA 4: Actuacions Educatives d'Èxit</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C4a Grups Interactius</b>	Dimensió Exclusora	--
	Dimensió transformadora	<p><b>“¿Cuáles crees que son los factores que facilitan el máximo aprendizaje de todos, independientemente de las características de cada uno?”</b></p> <p>O: El hecho de ayudarse los unos a los otros.”</p> <p>(RC1, 4aTrans, 100)</p> <p>“A l’hora de treballar en grup, jo crec que pot costar però és la manera.” (E1, 4aTrans, 130)</p>

<b>C4d Participació educativa de la comunitat</b>	<b>Dimensió Exclusora</b>	--
	Dimensió transformadora	“Jo crec que si que hi ha coses que ajuden a nivell teòric i a nivell pràctic. Un seria el fet que hi hagi més d’una persona a la classe, és una cosa a nivell pràctic molt útil. Quan som dos, pots ajudar més a aquestes persones. No exclusivament, però si que et pots repartir... O sigui l’atenció si són 15, tu n’agafes 10 i jo 5 i d’aquests 5 tinc aquesta senyora o aquest senyor que tenen unes dificultats, o el que sigui. Veure que això, el treball del voluntariat també...” (E1, 4eTrans, 124-129)
<b>C4f Formació dialògica del professorat</b>	Dimensió Exclusora	--
	Dimensió transformadora	“Jo no n’havia sabut prou. Crec que en part ens falta formació...” (E1, 4fExc, 95-96)

<b>CATEGORIA 5: Educació d'adults</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C5a Ciutadania activa i participativa</b>	Dimensió Exclusera	--
	Dimensió transformadora	“También te dan opción a que participes en todo lo que quieras. Yo si ahora llego y digo ‘Mira, me he jubilado. Si queréis os puedo ayudar en el Raconet, o os puedo ayudar en algo que yo pueda hacer aquí en el despacho’ me van a decir ‘Pues adelante’” (RC1, 5aTrans, 115-118).
<b>C5c Inclusió social</b>	Dimensió Exclusera	--
	Dimensió transformadora	“El Paco, [ <i>participant d'un curs d'alfabetització</i> ] del matí... [...]. Fa molts anys van escriure un llibre sobre l'analfabetisme als Estats Units, i un dels casos que presentava era un senyor que era [ <i>un treballador</i> ] i que era un molt bon [ <i>treballador</i> ] i havia tingut sempre feina, però el que passava és que canviava d'empresa bastantes vegades. Estava treballant en un lloc, venia cada dia, comprava el diari,

		<p>agafava el metro, anava a la feina i treballava, i força bé. Fins que va haver un moment en que la gestió de l'empresa va canviar una mica, de manera que feien una reunió de treball cada matí on deien 'doncs hem de fer això' i tot plegat; feien l'organització del dia o de la setmana. Ell estava allà, estava atent i feia les coses. Fins que un dia va canviar l'organització aquesta i enlloc de fer-ho d'aquesta manera els ho enviaven per escrit. L'endemà aquest senyor no va anar a la feina, perquè no sabia llegir. I cada dia comprava el seu diari, feia tot, però no sabia llegir.</p> <p>El Paco... cada dia ve amb una revista a l'escola. Sempre és la mateixa revista, fa exactament el mateix, ve amb el metro... A mi em fa pensar molt. Aquestes ganes d'integració, de ser com els altres que llegeixen, que... És expressar en fets, que no ho dirà -perquè no ho dirà- les ganes de ser un com els altres" (E1, 5cTrans, 40-55).</p>
--	--	---

**CATEGORIA 6: Paper del treballador social a l'escola inclusiva**

SUBCATEGORIES		CITES
	Dimensió Exclusera	--

<p><b>C6b Treball en equip</b></p>	<p>Dimensió transformadora</p>	<p>“... i hauríem de fer a inici de curs una trobada, sobretot nivells inicials que és on es troben més, i donar-nos mútuament bones idees del que ens ha funcionat; ‘això ens va bé’ o ‘això no ho hem de fer’, tant el si com el no” (E1, 6hTrans, 96-98)</p>
<p><b>C6c Detecció i avaluació de necessitats</b></p>	<p>Dimensió Exclusora</p>	<p>--</p>
	<p>Dimensió transformadora</p>	<p>“Hi ha una part que de vegades ho veus de manera evident, que aquella persona és una persona amb unes dificultats afegides o [situacions] personals diferents, però no sempre és el cas. Hi hauria una primera part que de vegades és dir, aquesta persona que aparentment funciona molt bé a nivell social, a nivell de relacions i tot plegat, em presenta una colla de problemes amb l'aprenentatge que no sé què passa. Jo crec que hi ha una primera part que és de detecció” (E1, 6cTrans, 3-8)</p> <p>“I l'altra cosa seria, la part aquesta que seria com d'investigació: què en sé o què en puc saber?” (E1, 6cTrans, 15-16)</p> <p>“Però jo crec que hi ha una part, aquesta, que és de conèixer una mica què li passa, quines expectatives teòriques hi ha sobre la persona... una mica també l'entitat que els acull, què està fent amb ells. Perquè de vegades ens repetim, o no. [...] Això és una de les coses que és important que fem i que intentem fer. No sempre ho aconseguim, perquè no sempre hi ha un punt de referència.” (E1, 6cTrans, 28-33).</p>

		“Però hi ha una part, aquesta, que és de saber una mica què és el que ha passat i què és el que puc contrastar, què puc fer. Jo crec que això és bàsic” (E1, 6cTrans, 37-39).
<b>C6d Intervenció directa a amb participants</b>	Dimensió Exclusera	--
	Dimensió transformadora	“És aquesta idea d'integrar i de fer el seguiment individual. Jo crec que hauríem de fer una fitxa de les persones explicant la part del seguiment i de la nostra experiència com a educadors, però també la part mèdica, psicològica o el que sigui, per dir 'a aquesta persona li passa això, i una mica tot el que hem acumulat de coneixement d'aquella persona. De com treballar amb ella o quins són els recursos que potser l'ajuden i l'incentiven més” (E1, 6eTrans, 100-105).
<b>C6h Assessorament del professorat</b>	Dimensió Exclusera	“Perquè jo crec que, en part perquè no sabem com podem ajudar o fins a on pot arribar, també de vegades ens desentenem de dir 'hauria pogut arribar aquí'. Hi ha gent que hauria de dividir per dos xifres i encara van amb una, i encara no ho fem bé” (E1, 6hExc, 132-134)
	Dimensió transformadora	“I l'altra també és intentar tenir un programa nosaltres, saber què voldríem fer a final de curs amb aquesta persona. [...] Jo crec que això ens ajudaria també en la part aquesta més de diagnòstic.” (E1, 6hTrans, 130-135)

<b>C6j Coordinació amb els serveis socials i sanitaris i treball comunitari</b>	Dimensió Exclusora	--
	Dimensió transformadora	“Jo les coses que he fet alguna vegada és, per exemple amb el grup del matí, quedar amb els del taller on treballen i parlar-ne. Aleshores parlar, i que em diguessin una mica. Hi ha coses que són privades, no ens poden enviar el seu expedient, però comentar-ho. Recordo que una vegada vam anar, em van ensenyar el que feien, el que tenien, quines expectatives els donaven” (RC1, 6jTrans, 22-26).
<b>C6l Avaluació sistematitzada del procés i dels resultats</b>	Dimensió Exclusora	--
	Dimensió transformadora	“I en els casos que pot arribar a un nivell equivalent, veure què hem fet malament tots plegats, per a que no hi arribi o per a que no mostri que hi ha arribat” (E1, 6mTrans, 136-137).



<b>CATEGORIA 7: Model de participació democràtica</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C7a Participació educativa</b>	Dimensió Exclusera	--
	Dimensió transformadora	<p>“O sea, yo vine aquí, vine como un participante más a aprender informática, y me encontré que bueno, que lo que daban aquí yo ya lo sabía. Entonces un compañero nuestro, el Jordi, me dijo ‘Oye pues podrías dar clases tú’” (RC1, 7aTrans, 23-25)</p> <p>“También te dan opción a que participes en todo lo que quieras. Yo si ahora llego y digo ‘Mira, me he jubilado. Si queréis os puedo ayudar en el Raconet, o os puedo ayudar en algo que yo pueda hacer aquí en el despacho’ me van a decir ‘Pues adelante’. ¿Entiendes lo que te quiero decir? Eso es lo que a mí me gusta de esta escuela. Que no es una cosa que dicen ‘Tienes que hacer esto, esto y esto’. No, no, yo me puedo implicar lo que a mí me convenga”. (RC1, 7aTrans, 115-120)</p>
	Dimensió Exclusera	--

<b>C7c Participació decisòria</b>	Dimensió transformadora	<p>“Había un cartel, que hay una junta, pero que no se paga nada. Antes mi padre dijo ‘¿sólo es apuntarse o se paga?’. El profe, no sé quien, dijo apúntate y pasas a la junta. Yo dije a mi padre y él dijo pues te apuntas. Lo que pasa es que hay cosas que no firmo. Los cheques no” (RC2, 7cTrans, 57-60)</p> <p>“Me comentaron ‘Oye, ¿Qué te parece ser de la junta?’. Pues bueno. Todo lo que no sea que me quite horas de mi trabajo, yo las horas que tengo las puedo dedicar a lo que sea.” (RC1, 7cTrans, 120-122)</p>
-----------------------------------	-------------------------	---

<b>CATEGORIA 8: Impacte</b>		
<b>SUBCATEGORIES</b>		<b>CITES</b>
<b>C8a Personal</b>	Dimensió Exclusora	--
	Dimensió transformadora	<b>“¿Os enseñaban a leer o escribir [<i>donde fuiste hasta los 16 años</i>]?</b>

		<p>R: No, solo es para cuando están solas las madres a trabajar, entonces se va allí. Y hay un hombre que está en la puerta para no... se va.</p> <p><b>¿Para que nadie se vaya?</b></p> <p>R: Sí, sólo es para...</p> <p><b>Y allí no aprendiste a leer ni escribir, aprendiste aquí cuando viniste a los 18 años, entonces.</b></p> <p>R: Sí.”</p> <p>(RC2, 8aTrans, 46-53)</p> <p>“[<i>Colaborar</i>] era una manera de enseñar lo que yo sabía y de recibir vivencias de mucha gente. O sea, no es aquello de decir yo doy y no recibo, es todo lo contrario. A mí la gente me ha ayudado un montón. Yo tuve una época muy mala, que mi mujer se tiró casi un año en el hospital y estuvo a punto de morir, tuvo una apendicitis. Y yo tenía clase los lunes y los jueves, pero yo venía todos los jueves y todos los lunes. Yo estaba con el teléfono pendiente porque me decía ‘Oye que... que ya’. Pero yo venía aquí ¿por qué?, porque era una manera de evadirme. Esas dos horas de venir aquí, era una manera de evadirme de todo lo que yo tenía en mi familia, en mi casa. Yo venía aquí, me evadía un poco, hacía lo que me gustaba y luego ya salía de aquí, y ya digo ‘Bueno, pues ya tengo para toda la semana, la semana que viene será otra’ y me ahorré un montón de dinero en psicólogos”. (RC1, 8aTrans, 87-97)</p>
--	--	--

		<p>“Però jo crec que [<i>la Carme</i>] és un cas com d'èxit d'aquells que dius, si ella no hagués tingut aquesta voluntat i tot plegat no l'hagués ajudat, s'hauria quedat amb una noia que ‘no da para más’. És animar-la, és... i a més s’ha tret el graduat bé, no li hem fet avaluació superficial, se l’ha tret. Treballa, ajuda...” (E1, 8aTrans, 153-156)</p>
<b>C8b. Social</b>	Dimensió Exclusera	--
	Dimensió transformadora	<p>“Hi ha una persona de la nit, la Carme. És una persona que és un cas específic, treballa i està també amb un grup en un centre. S’ha tret el graduat. Amb paciència, ganes, ganes... et treus tots els barrets. I ara ve a ajudar a la Inés, i li exigeix.” (E1, 8bTrans, 149-151)</p>

Taula 6: Taula de categories i cites dels relats comunicatius i les entrevistes

## 6. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

### 6.1. FACTORS TRANSFORMADORS D'EDUCACIÓ INCLUSIVA DE PERSONES ADULTES EN UNA COMUNITAT D'APRENTATGE

A continuació s'analitzen els resultats en resposta als Objectius Específics OE1 i OE2 (OE1: Identificar actuacions transformadores d'educació inclusiva de persones adultes en una Comunitat d'Aprenentatge; OE2: Identificar actuacions transformadores d'educació inclusiva en l'experiència educativa de persones adultes amb diversitat funcional en una Comunitat d'Aprenentatge), partint de l'estudi de cas de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí detallat als apartats 4 i 5 i l'anàlisi de documents bibliogràfics, explicat al marc teòric (apartat 2).

#### EL MODEL D'APRENTATGE DIALÒGIC

---

1. **Diàleg igualitari:** La **dimensió transformadora** del diàleg igualitari es produeix quan es consideren les aportacions en funció de la validesa dels seus arguments, no de la posició de poder (professional/no professional) de qui les fa. Totes les persones de la comunitat poden participar en condicions d'igualtat, i això facilita que persones de tots els perfils, incloent les persones amb diversitat funcional, puguin formar part dels òrgans de decisió de les comunitats d'aprenentatge i puguin fer sentir la seva veu en tots els espais del projecte educatiu. La **dimensió exclusora** és la imposició de les decisions que afecten a la comunitat educativa en base a pretensions de poder dels professionals.

“Totes les persones som iguals i tothom té veu. Té el mateix valor l'opinió d'un professor d'universitat que la d'una persona analfabeta que participa al Projecte”  
(Àgora, Heura, 2005, p.13).

“La diferencia aquí... bueno es que aquí la diferencia es... es un trato más personal. Es un trato en el que no es profesor-alumno, es persona con persona” (Óscar, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC1)

2. **Intel·ligència cultural:** La **dimensió transformadora** és reconèixer les habilitats adquirides a partir d'experiències pràctiques com a funcionals i transferibles al context acadèmic: “Parteix de la base que tothom té capacitat per aprendre i ningú no té dèficits: tothom té intel·ligència cultural. Les persones sabem coses diferents que hem après en contextos acadèmics, pràctics o cooperatius” (Àgora, Heura, 2005, p.14). Un exemple seria el de persones que estudien matemàtiques i no saben sumar ni restar de forma acadèmica, però si contenen els diners que han de pagar i quan els tornaran de canvi quan van a comprar. La **dimensió exclusora** és basar l'acció educativa únicament en la intel·ligència acadèmica, sense considerar la intel·ligència cultural com a igual de rellevant.

“Claro, yo era autodidacta. Yo no había ido a ninguna escuela, a ningún curso de informática. Yo había aprendido lo poco que sabía, lo he aprendido en casa con palabras mías, palabras que yo entendía y que mucha gente entendía y que, por ejemplo, palabras técnicas mucha gente no entiende. Al yo dar clases y explicarlo con mis palabras la gente lo entendía, y al entenderlo eso va creando un lazo” (Óscar, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC1)

3. **Transformació:** La **dimensió transformadora** és la promoció de les transformacions igualitàries, tant de les persones participants del projecte educatiu (personal) com del seu entorn (social). Això s'aconsegueix partint del diàleg igualitari i d'expectatives de màxims sobre tots els participants, donant els suports necessaris si s'escau per a que es pugui donar aquesta transformació.

Un exemple és el Paco, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí amb diversitat funcional intel·lectual, que va arribar a l'Escola sense saber llegir ni escriure i ara no només escriu i llegeix, sinó que també és representant de l'Escola en formar part de la junta d'una de les dues associacions que la gestiona. La **dimensió exclusora** són les pràctiques que promouen l'adaptació al context enlloc de la transformació d'aquest, dividint als participants en funció dels estereotips socials sobre les persones amb diversitat funcional i, conseqüentment, reproduint les desigualtats educatives i socials (Ferrada, Flecha, 2008).

“També treballem i aprenem amb les persones que presenten alguna discapacitat (ja sigui física, psíquica o sensorial) per la transformació de la seva situació. Intentem ajudar a superar totes les barreres amb les quals es troben per accedir a espais culturals i educatius en un ambient de plena igualtat amb la resta de participants. D'aquesta forma oferim possibilitats d'adquirir una major autonomia i una transformació de l'entorn ja que aquesta convivència acaba fent que totes les persones siguem iguals.” (Àgora, Heura, s.d.)

4. **Dimensió instrumental:** La **dimensió transformadora** es produeix quan es treballa per a que tots els participants assoleixin els coneixements instrumentals, a partir d'interaccions basades en el diàleg igualitari. La **dimensió exclusora** es produeix quan es considera que per a determinats col·lectius no és tant necessari arribar a assolir aquests coneixements instrumentals. És el que succeeix quan es redueix el currículum de persones amb diversitat funcional, per exemple, imposant expectatives de mínims sobre aquestes persones.

“Les persones decideixen dialògicament què volen aprendre i sempre decideixen que volen aprendre el màxim: tots aquells coneixements que els permetin accedir a altres estudis, millorar la seva situació laboral o organitzar una nova entitat. Exemple d'això seria el gran nombre de persones que havien estat etiquetades com a fracassades escolars i que després de passar per l'escola han accedit a la universitat” (Àgora, Heura, 2005, p.14).

5. **Creació de sentit:** La **dimensió transformadora** es produeix quan: “A través de la participació, la solidaritat, el diàleg i els trets representatius que defineixen el projecte, es dona un procés de creació de sentit. La persona que ve a aprendre a llegir i escriure descobreix que, a més, té un espai de relació i la possibilitat de participar activament en el projecte aportant el seu coneixement i cooperant amb els altres” (Àgora, Heura, 2005, p.14). La **dimensió exclusora** es dona quan l'acció educativa es centra exclusivament en la concepció clàssica de l'educació, que només contempla els resultats acadèmics com a objectiu, i no una orientació cap a la lluita per a la consecució dels somnis i projectes vitals.

“Sí, impacto en mi vida claro que ha tenido. Yo ahora, cuando acabe julio, y hasta que empiece septiembre, yo voy a tener mono. Yo tengo mono de escuela. Yo llego y digo, ‘¿Y cuándo empiezan las clases?’. Te diré más, cuando empiezan las inscripciones en septiembre yo vengo todos los días a hacer inscripciones, porque tengo mono de escuela. No sé por qué. Quizá porque me engancha, porque... cuando llegas aquí, no llegas a un sitio y dices ‘Ostras, ahora tengo que entrar y tengo que dar clase’. No, llego y digo ‘Venga, hoy voy a ver a los amigos’. ¿Cómo si me fuera al bar a tomar una cerveza?, pues es lo mismo. Que quedas con tus amigos para tomar una cerveza y dices ‘Hoy me lo voy a pasar bien’, pues yo vengo aquí y me lo paso [genial]” (Óscar, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC1, 1eTrans, 125-133).



6. **Solidaritat**: La **dimensió transformadora** es produeix quan des de l'educació es treballa clarament a favor de la solidaritat. El model de l'aprenentatge dialògic, mitjançant actuacions educatives d'èxit com els grups interactius, promou l'ajuda mútua entre els participants com a base de l'aprenentatge instrumental, cosa que porta com a conseqüència la creació de lligams d'amistat i d'actituds solidàries. Aquestes actituds es traslladen després a l'entorn dels participants, que reproduïxen aquestes actituds solidàries en altres contextos. La **dimensió exclusora** és la promoció d'un context educatiu competitiu i més individualista que col·laboratiu.

En aquest context de diàleg se superen factors exclusors com, per exemple, que cadascú vagi a la seva. [...]. El poder o el diner, que són mitjans propis del món del sistema, són substituïts per la solidaritat” (Àgora, Heura, 2005, p.14).

7. **Igualtat de diferències**: La **dimensió transformadora** consisteix en treballar per la consecució de la igualtat en els resultats d'aprenentatge des del respecte a la diferència. La **dimensió exclusora** es dona quan es planteja l'educació des d'una concepció homogeneïtzadora (intentant integrar a tots els alumnes amb diversitat funcional en currículums estàndards sense tenir en compte les diferències) o només d'igualtat d'oportunitats (sense qüestionar les distàncies existents entre les diferents posicions a la societat). També quan es pren la diferència com a argument per a rebaixar les expectatives d'aprenentatge, segons els estereotips socials.

“De la mateixa manera que totes les habilitats són valorables i valorades, totes les cultures són igual de vàlides i cal que les respectem, però això no ha d'implicar l'exclusió social. En el cas de les persones que pertanyen a una cultura amb una tradició literària oral, l'opció no ha de ser ni continuar sent analfabetes ni aprendre la literatura dominant, sinó adquirir els coneixements necessaris per poder expressar la seva cultura en les formes prioritzades per la societat, i compartir els sabers de les diferents cultures a través del diàleg.”(Àgora, Heura, 2005, p.15).

Les Actuacions Educatives d'Èxit, com s'esmenta en l'apartat 2.5 del marc teòric, són sis. En l'estudi de cas s'han obtingut resultats que fan referència a tres:

8. **Grups Interactius:** Els grups interactius són una forma d'organitzar l'aula que dona resultats d'èxit en quant a la consecució de l'aprenentatge i la cohesió entre els participants. Aquesta és una forma d'organitzar l'aula que representa una dimensió transformadora en l'educació de persones amb diversitat funcional, perquè mitjançant interaccions dialògiques en petits grups heterogenis (en nivells d'aprenentatge, cultures, etc.), es promou que tots els participants aconseguixin junts les mateixes expectatives d'aprenentatge.

Consisteix en dividir els participants en petits grups heterogenis, per tal de realitzar activitats curtes de forma conjunta i amb el suport d'un voluntari per grup, el qual té el paper d'assegurar que les interaccions que es produeixen són realment dialògiques i no de poder, i que tothom participa. A més, d'aquesta manera es facilita que persones que han fet el mateix procés d'aprenentatge comparteixin estratègies, a la vegada que les persones que solen aprendre més ràpidament consoliden els coneixements en el moment que ho han d'explicar a un altre. En aquest context, s'incrementa l'efectivitat del temps dedicat a l'aprenentatge i es promouen valors com la solidaritat i l'amistat.

La dimensió exclusora es produeix en les aules que s'organitzen en agrupacions homogènies (es divideixen els participants en funció de les seves característiques, separant als alumnes amb diversitat funcional o nivells d'aprenentatge diferents a la majoria en una altra aula) o agrupacions mixtes (tots els participants estan a la mateixa aula, però es basa en una atenció individualitzada i en una divisió interna segons els nivells d'aprenentatge, per exemple amb currículums diferenciats segons les característiques individuals).

“Aquesta manera d'organitzar la classe beneficia a tothom: el que rep l'ajuda en un moment donat i que la dona perquè també reforça i aprèn millor allò que ja sap. D'aquesta manera es superen els desnivells que es puguin donar i s'avança conjuntament cap als objectius fixats d'una forma més ràpida.” (Àgora, Heura, s.d.)

9. **Participació educativa de la comunitat:** La participació de la comunitat és una **dimensió transformadora** clau pel desenvolupament de les altres AEE. Els grups interactius, per exemple, necessiten de la participació de voluntaris (que poden ser familiars, antics participants, estudiants universitaris, professionals de l'educació, professionals d'altres àmbits, persones en situació d'atur, etc.). La dimensió exclusora és la no inclusió de persones de la comunitat a l'aula, on només hi ha un professor, cosa que fa més difícil assegurar les interaccions dialògiques dins del grup.

“Jo crec que sí que hi ha coses que ajuden a nivell teòric i a nivell pràctic. Un seria el fet que hi hagi més d'una persona a la classe, és una cosa a nivell pràctic molt útil. Quan som dos, pots ajudar més a aquestes persones. No exclusivament, però sí que et pots repartir... O sigui l'atenció si són 15, tu n'agafes 10 i jo 5 i d'aquests 5 tinc aquesta senyora o aquest senyor que tenen unes dificultats, o el que sigui. Veure que això, el treball del voluntariat també...” (E1, 4eTrans, 124-129)

10. **Formació dialògica del professorat:** per a la implementació de les Actuacions Educatives d'Èxit, és una **dimensió transformadora** que tant el professorat com el voluntariat rebin formació contínua sobre com fer-ho i també sobre les seves bases teòriques. A l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, cada trimestre es fa una tertúlia pedagògica dialògica oberta a tothom (participants, col·laboradors –voluntaris- i professionals), en un dels espais de decisió (la Coordinació Mensual), en la que es llegeixen “obres originals dels referents internacionals que configuren

les bases de l'aprenentatge dialògic i de les actuacions educatives d'èxit" (Àgora, Heura, s.d.). Alguns dels últims llibres que s'han llegit, entre d'altres, són:

- Bruner J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Editorial Machado.
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gómez, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo, de Jesús Gómez. Barcelona: Hipatia Editorial

Un cop al més, també es fa una formació sobre Aprenentatge Dialògic i Grups Interactius, oberta tant a participants, col·laboradors i professionals de l'Escola com a altres persones que puguin estar interessades en la formació de persones adultes. Per altra banda, a la Coordinació Setmanal també es fan tertúlies pedagògiques literàries vinculades a la gestió del dia a dia de l'escola, en el cas de l'educació de les persones amb diversitat funcional, per exemple, un dels temes que s'han tractat és la gestió dels casos específics. La **dimensió exclusora** és quan el professorat i els voluntaris no tenen al seu abast informació i formació sobre les AEE que promouen un millor aprenentatge.

## MODEL DE PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA

---

11. **Lideratge dialògic**: La **dimensió transformadora** en el lideratge es produeix quan aquest el desenvolupen tots els membres de la comunitat educativa, incloent especialment als participants. És un lideratge compartit entre els diferents agents de la comunitat, i que promou que sorgeixin nous líders de tots els perfils, i tant de participants antics com nous. L'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí s'organitza des d'un model de democràcia participativa, en el que els representants de l'Escola davant d'organismes públics o altres entitats són sempre els participants, amb el suport de l'equip tècnic. Els criteris de participació per a la promoció d'aquest model de democràcia deliberativa, i que possibilita aquest lideratge dialògic, són (Àgora, Heura, 2005):

- Totes les persones han de tenir les mateixes oportunitats per fer les seves aportacions.

- La comunicació ha d'estar lliure de coaccions tant internes com externes, de manera que la presa de decisions només estigui motivada per la força dels millors arguments.
- Els acords presos amb aquestes condicions han de respectar-se.
- Els desacords han d'expressar-se als espais de debat i decisió públics, no en espais privats en els que no poden ser refutats.
- És imprescindible un acord sobre els punts de partida bàsics, que es refereixen a uns drets per igual de totes les persones, com són, els Drets Humans i la Declaració dels Drets de les Persones Participants en Educació de Persones Adultes. (p. 21).

Promoure aquest lideratge requereix d'un acompanyament per part dels professionals, de manera que aquest sigui dialògic i pugui tenir en compte també les evidències científiques a l'hora de prendre decisions, que són preses sempre pels participants (Als òrgans de decisió, com a la junta, els professionals tenen veu però no vot). La **dimensió exclusora** és el model de lideratge jeràrquic, en contextos en els que el projecte educatiu és fonamentalment liderat pels professionals i no pels participants de la comunitat educativa.

12. Una altra **dimensió transformadora** en quant a l'organització del centre educatiu és el foment de la participació en tres nivells diferents: **Participació Educativa** (tots els agents de la comunitat poden participar en les activitats d'aprenentatge i el disseny dels programes formatius) **Participació Avaluativa** (participació en l'avaluació del seu progrés educatiu i en l'avaluació general de l'Escola) i **Participació decisòria** (Participació en la presa de decisions i la supervisió dels resultats educatius de l'escola en espais de decisió concrets en els que tenen representació).

Els dos participants amb diversitat funcional entrevistats per a l'estudi de cas formen part de la junta d'una de les dues associacions que gestiona l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, amb els càrrecs de vicepresident i vocal. La condició per formar part d'aquestes associacions és no tenir títol universitari, per tal de promoure la participació de les persones que menys representació solen tenir en la societat. Per altra banda, un dels dos participants és també col·laborador de

l'Escola, on dona classes de tractament d'imatge, informàtica inicial i Internet inicial. A més, aquest mateix participant actualment forma part del Comitè de Coordinació Nacional d'un dels projectes europeus de l'Escola:

La **dimensió exclusora** es produeix quan només es permet una participació

“O sea, yo vine aquí, vine como un participante más a aprender informática, y me encontré que bueno, que lo que daban aquí yo ya lo sabía. Entonces un compañero nuestro, el Jordi, me dijo ‘Oye pues podrías dar clases tú’” (Óscar, Participante de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC1, 7aTrans, 23-25)

“También te dan opción a que participes en todo lo que quieras. Yo si ahora llego y digo ‘Mira, me he jubilado. Si queréis os puedo ayudar en el Raconet, o os puedo ayudar en algo que yo pueda hacer aquí en el despacho’ me van a decir ‘Pues adelante’. ¿Entiendes lo que te quiero decir? Eso es lo que a mí me gusta de esta escuela. Que no es una cosa que dicen ‘Tienes que hacer esto, esto y esto’. No, no, yo me puedo implicar lo que a mí me convenga”. (Óscar, Participante de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC1, 7aTrans, 115-120)

“Había un cartel, que hay una junta, pero que no se paga nada. Antes mi padre dijo ‘¿Sólo es apuntarse o se paga?’. El profe, no sé quien, dijo apúntate y pasas a la junta. Yo dije a mi padre y él dijo pues te apuntas. Lo que pasa es que hay cosas que no firmo. Los cheques no” (Ramón, Participante de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC2, 7cTrans, 57-60).)

informativa o consultiva, en la que les persones participants de la comunitat educativa només reben informació o són consultades sobre les decisions que els afecten, però les decisions finals són preses exclusivament per part dels

professionals. Aquesta forma de gestionar el projecte educatiu impedeix el co-disseny (el dissenyar amb i no per), fet que reproduïx les desigualtats existents cap

a col·lectius com persones amb diversitat funcional, donat que sense aquest co-disseny no es pot assegurar que el projecte respongui a les seves necessitats reals i es dificulta la millora contínua.

## EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES I VIDA INDEPENDENT

---

13. L'Educació de persones adultes des d'una perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida és una altra **dimensió transformadora**, reconeguda per la Comissió Europea (2017), com una eina que permet a les persones millorar la seva capacitat d'adaptació als canvis del mercat laboral i de la societat, i concretament com una eina d'inclusió per a persones adultes amb diversitat funcional. La seva capacitat transformadora, concretament en referència a les persones amb diversitat funcional, és especialment rellevant en els següents eixos:

- **Ciutadania activa i participativa**
- **Habilitats per a la vida de les persones**
- **Inclusió social**
- **Ocupació**
- **Digitalització.**

La promoció d'aquests eixos mitjançant l'educació de persones adultes des del model de l'aprenentatge dialògic, té una incidència directe sobre el model de Vida Independent a nivell lde:

- **Informació.**
- **Capacitat de decidir.**
- **Entorn educatiu accessible.**
- **Suport mutu.**
- **Educació i formació inclusives.**
- **Igualtat d'oportunitats al treball.**

“El Paco, [*participant del curs d'alfabetització*] del matí... [...]. Fa molts anys van escriure un llibre sobre l'analfabetisme als Estats Units, i un dels casos que presentava era un senyor que era [*un treballador*] i que era un molt bon [*treballador*] i havia tingut sempre feina, però el que passava és que canviava d'empresa bastantes vegades. Estava treballant en un lloc, venia cada dia, comprava el diari, agafava el metro, anava a la feina i treballava, i força bé.

Fins que va haver un moment en que la gestió de l'empresa va canviar una mica, de manera que feien una reunió de treball cada matí on deien ‘doncs hem de fer això’ i tot plegat; feien l'organització del dia o de la setmana. Ell estava allà, estava atent i feia les coses. Fins que un dia va canviar l'organització aquesta i enlloc de fer-ho d'aquesta manera els ho enviaven per escrit. L'endemà aquest senyor no va anar a la feina, perquè no sabia llegir. I cada dia comprava el seu diari, feia tot, però no sabia llegir.

El Paco... cada dia ve amb una revista a l'escola. Sempre és la mateixa revista, fa exactament el mateix, ve amb el metro... A mi em fa pensar molt. Aquestes ganes d'integració, de ser com els altres que llegeixen, que... És expressar en fets, que no ho dirà -perquè no ho dirà- les ganes de ser un com els altres” (Professional de l'escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 5cTrans, 40-55).

La **dimensió exclusora** és la concepció de l'aprenentatge que entén que les persones només desenvolupen la capacitat d'aprenentatge fins al final de l'adolescència, i no contempen l'educació de persones adultes com a una eina imprescindible per a la inclusió social.



## EDUCACIÓ INCLUSIVA

---

L'aplicació del les Actuacions Educatives d'Èxit (AEE) des de la perspectiva de l'Aprenentatge Dialògic, provoca dinàmiques a les Comunitats d'Aprenentatge que faciliten l'educació inclusiva de tot l'alumnat, incloent les persones amb diversitat funcional, si es compleixen les següents condicions:

14. **Expectatives de màxims: dimensió transformadora** es produeix quan, tot i que les persones amb una discapacitat poden partir d'una situació de desavantatge comparat amb la resta, no per això es de baixen les expectatives, sinó que aquesta consciència sobre les dificultats serveix per a poder oferir els suports adients, de manera que aquestes persones puguin seguir el currículum general i arribin a desenvolupar al màxim les seves capacitats i els seu aprenentatge.

“Diria això; la integració, que col·laborin mínimament amb els altres, que sentin que poden ensenyar alguna cosa, exigir-los una mica... com a tots, no? [...]. Per exemple amb els números, els números és el que els costa més segons la meua experiència. El Ramón llegeix discretament bé i potser ha millorat molt, i jo me n'alegraria molt, però no és capaç de fer una suma que no sigui amb les ratlles i la resta comptant després les ratlles que li queden, no? Però sempre a mà, no amb el cap. Que està bé, però si dius compta del 18 al 23, que no hagi de comptar [fins al] 18, sinó a partir del 18. Coses d'aquestes que ajudarien a desenvolupar altres mecanismes.” (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 3aTrans, 84-95)

“Per exemple el Mohamed té un quadre de dificultats físiques, però... la voluntat, i venir cada dia i fer-se 300 metres des de Bac de Roda... Jo vaig parlar amb la seva educadora del centre on residia. Vaig anar a parlar una mica què podia fer, què no... És una noi sahrauí que viu aquí, no sé massa el sistema d'acollida aquí que té, però les dificultats... Costarà trobar feina si no és a través d'un suport social o públic, però és un cas de superació admirable. S'ho curra i... amb tots els problemes, i de vegades... jo crec que és un dels que exigint dona més. Si ens haguéssim quedat en dir 'aquest noi a certi' [*tercer nivell d'alfabetització, corresponent a l'antiga primària*]... no?”. [*Està estudiant pel Graduat d'Educació Secundària*] (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 3aTrans, 141-147)

La **dimensió exclusora** consisteix en tenir expectatives de mínims o rebaixades en funció de les característiques personals o socials de les persones, com passa sovint amb les persones amb diversitat funcional quan es rebaixa el seu currículum en comparació amb la resta de companys.

“Jo diria que aquesta integració és de les coses que costa més, perquè tendeixes també a ser més paternalista, almenys jo. Tendeixes a deixar fer, sense exigir el que tu saps que podrien... que se'ls podria exigir, perquè saps que allò ho han fet alguna vegada o que ho podrien fer. De vegades hi ha també el nostre paternalisme, i això fa que no donin tot el que poden donar.” (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 3aExc, 80-84)

15. **Agrupacions heterogènies amb reorganització dels recursos disponibles:** La **dimensió transformadora** consisteix en utilitzar els recursos per a fer possibles i efectius les agrupacions heterogènies, i no per a separar aquells que tenen diversitat funcional de la resta de participants. Es pot fer en grups interactius, en presència de dos o més professors a l'aula (per donar el recolzament necessari sense segregar a aquests participants en espais diferenciats), o en classes dividides inclusives (es divideix el grup en dos de més petits, també heterogenis, per a que el professor pugui donar una millor atenció a tots els alumnes). La **dimensió exclusora** és utilitzar els recursos per a segregar a les persones amb diversitat funcional en espais diferenciats, ja sigui en escoles especials o en altres aules dins l'escola ordinària, o la diferenciació interna dins l'aula, cosa que promou la integració però no la inclusió.

“I crec que una de les coses que hem fet bé i que fa molt bé el Jordi és no fer un grup separat. Ells [*les persones amb diversitat funcional*] venen més tard i això és fotut, perquè tendeixen a posar-se junts. Una de les coses que fèiem malament és, clar, et trobes aquí les senyores que venen del Marroc, alguna de Llatinoamèrica i dos o tres del país, que són el grup de senyores que tenen el seu ritme –amb els seus problemes, però tenen el seu ritme, són més ‘estàndard’. I després hi ha aquests tres o quatre nois, una noia i els dos nois, que de vegades venen més tard i de vegades surten abans. Jo crec que una de les coses que estem fent bé ara és no posar-los al costat, tenir un lloc amb la taula de tots. Encara que ocupin més d'una taula, posar una taula única o si ells estan [*en una*], també hi ha gent [*amb un ritme*] ‘normal’”. (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda sant Martí E1, 3bTrans, 59-67)

“Es una escuela que admite cualquier cosa. Yo en mi clase he tenido de todo. He tenido gente mayor, he tenido gente joven, he intentado mezclarlos...” (Óscar, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda sant Martí, RC1, 3bTrans, 59-60)

“Tuvimos una clase de Internet en la que la gente mayor... que es lo que yo les decía, hoy en día la juventud a veces sube fotos en Instagram, o en Facebook, Twitter... fotos que a lo mejor han hecho la foto y la han subido, pero no han mirado lo que hay detrás de esa fotografía, e igual eso les provoca un problema. Cosas que la gente mayor, como le tiene más miedo al Internet ¿qué ocurre?, se miran más las cosas. Cuando suben una foto, la miran mucho más. Y esa gente mayor tiene que poner conciencia a los chavales jóvenes, decir ‘Cuando subas algo hay que mirar bien lo que estás subiendo’. Hablábamos de la seguridad en Internet. La gente mayor miraba más eso, el ‘Yo, es que claro, si hay otra persona en la foto o un crío pequeño, no la voy a subir porque no tiene por qué salir en la fotografía si no quiere su padre’, por ejemplo. La gente joven no, ellos suben y ya vendrán las consecuencias. Entonces era una manera de que la gente joven ayudaba a la gente mayor en rapidez de capacidad de coger la tecnología, y sin embargo la gente mayor ponía la sensatez” (Óscar, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda sant Martí, RC1, 3bTrans, 60-73)

16. **Extensió del temps d'aprenentatge:** La **dimensió transformadora** és donar un suport individualitzat o en grup petit fora de l'horari de classe. Un exemple d'actuació que facilita aquesta extensió del temps d'aprenentatge a les Comunitats d'Aprenentatge són les biblioteques tutoritzades; “Espai de l'escola on [*persones voluntàries*] de la comunitat donen suport als [*participants*] en les seves tasques” (Tellado, Sava, 2010, p.168). La **dimensió exclusora** és donar aquest suport diferenciant a les persones amb diversitat funcional dins de l'aula o separant-les en aules diferents per a poder donar el suport que necessiten.

17. **Interaccions dialògiques entre l'alumnat:** La **dimensió transformadora** és entendre que el coneixement es produeix a través de la interacció. A part dels adults, els companys són un recurs important a l'hora de promoure l'aprenentatge de tots i, concretament, també el de les persones amb diversitat funcional. Per altra banda, és important assegurar que aquestes interaccions són dialògiques (basades en arguments de validesa, que tothom té l'oportunitat de participar en condicions d'igualtat).

“Clar, quan integres ho has de fer bé. Ho has de fer bé, de manera que els nanos aquests percebin que poden aprendre més i que els altres poden ajudar, amb totes les dificultats que puguin haver-hi. I que si hi ha una senyora del Marroc que no entén una paraula, el Paco [*persona amb diversitat funcional intel·lectual*] li pot explicar, ells li poden explicar el sentit de la paraula. De manera que es trobin que tenen una part, que tenen un paper diríem com a ensenyants i com a aprenents” (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 3dTrans, 75-79)

La **dimensió exclusora** és contemplar la producció del coneixement exclusivament des de l'explicació teòrica del professor, o basat en interaccions de poder. Si els participants estan fent una activitat i opten per una resposta només perquè el líder del grup ho diu i no perquè han arribat a un consens i tots ho entenen, per exemple, aquesta és una interacció de poder.

“Sinó, passa una cosa que em va passar a mi fa molts anys en una altra escola, que és que fèiem una classe d'alfabetització. Vam quedar amb una escola, amb un centre, que podien venir alguns nois amb Síndrome de Down. La mar de bé, es podia treballar la mar de bé amb aquells nois, però quan vam fer l'avaluació, [*vam veure que*] no ho havíem explicat bé. Les d'alfabetització deien 'ens heu posat al grup dels mongols'. Enlloc de fer entendre, els posem aquí perquè...

... ells pugin, elles van entendre que 'us posem aquí perquè esteu així de baixos'. Era la seva concepció." (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 3dExc, 68-74)

## IMPACTE

---

18. **Impacte personal i social:** La **dimensió transformadora** es produeix quan l'educació persegueix l'objectiu de generar un impacte tant en la persona com en la comunitat, mitjançant la transformació que s'aconsegueix des dels principis de l'aprenentatge dialògic i amb l'aplicació de les AEE, tant a nivell instrumental com a nivell personal o social. Un exemple és un Paco, que com moltes persones amb diversitat funcional que quan eren petites no van anar a l'escola, no sabia ni llegir ni escriure:

**“¿Os enseñaban a leer o escribir [*donde fuiste hasta los 16 años*]?**

**R:** No, solo es para cuando están solas las madres a trabajar, entonces se va allí. Y hay un hombre que está en la puerta para no... se va.

**¿Para que nadie se vaya?**

**R:** Sí, sólo es para...

**Y allí no aprendiste a leer ni escribir, aprendiste aquí cuando viniste a los 18 años, entonces.**

**R:** Sí.”

I també el cas de la Carme, una persona amb diversitat funcional intel·lectual en la que no només ha tingut un impacte a nivell instrumental (s'ha tret el graduat de la primària), sinó que també a nivell social, en quant a la solidaritat, ja que actualment va a l'escola a ajudar a una altra persona amb diversitat funcional a treure's el mateix graduat.

“Hi ha una persona de la nit, la Carme. És una persona que és un cas específic, treballa i està també amb un grup en un centre. S'ha tret el graduat. Amb paciència, ganes, ganes... et treus tots els barrets. I ara ve a ajudar a la Inés, i li exigeix.” (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda-Sant Martí, E1, 8bTrans, 149-151)

Un altre cas és el de l'Óscar, en el que col·laborar a l'Escola ha tingut un impacte personal en moments vitals difícils:

“[Colaborar] era una manera de ensenyar lo que yo sabía y de recibir vivencias de mucha gente. O sea, no es aquello de decir yo doy y no recibo, es todo lo contrario. A mí la gente me ha ayudado un montón. Yo tuve una época muy mala, que mi mujer se tiró casi un año en el hospital y estuvo a punto de morir, tuvo una apendicitis. Y yo tenía clase los lunes y los jueves, pero yo venía todos los jueves y todos los lunes. Yo estaba con el teléfono pendiente porque me decían ‘Oye que... que ya’. Pero yo venía aquí ¿por qué?, porque era una manera de evadirme. Esas dos horas de venir aquí, era una manera de evadirme de todo lo que yo tenía en mi familia, en mi casa. Yo venía aquí, me evadía un poco, hacía lo que me gustaba y luego ya salía de aquí, y ya digo ‘Bueno, pues ya tengo para toda la semana, la semana que viene será otra’ y me ahorré un montón de dinero en psicólogos”. (Óscar, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda sant Martí, RC1, 8aTrans, 87-97)

## 6.2. EL PAPER DEL TREBALLADOR SOCIAL A L'ESCOLA INCLUSIVA EN L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES.

“L'escola està oberta a totes les persones, siguin quines siguin les seves capacitats. Les persones amb discapacitats físiques o psíquiques que vénen han de ser ateses de manera específica amb l'objectiu que aconseguixin el màxim d'autonomia personal possible com a persones adultes que són. Cal treballar per tal que aquestes persones s'integrin a les classes, els grups i el conjunt d'activitats de l'escola de manera igualitària. Per tant, ens basem en una relació igualitària, les altes expectatives i en les seves capacitats per superar les possibles dificultats” (Àgora, Heura, 2005, p.16).

A la Comunitat d'Aprenentatge de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, la gestió dels casos de persones amb diversitat funcional s'inclou dins dels casos específics, que contempla totes aquelles persones que per raons personals o socials necessiten un suport per tal de seguir les classes al mateix ritme que la resta de participants, sense haver de segregar a aquestes persones en espais diferenciats. Cal aclarir que no totes les persones amb diversitat funcional són considerades casos específics, només aquelles que necessitin un suport.

En la gestió d'aquests casos, el treball social hi té un paper com a , com una de les figures professionals encarregades de donar resposta als reptes de fer el procés educatiu efectiu per a totes les persones, independentment de les seves característiques personals. De fet, en aquesta Escola, la professional que gestiona els casos específics és una persona que està acabant el grau de treball social (l'autora d'aquest treball). El paper del treballador social en aquest context s'organitza en les següents fases:



1. **Detecció i avaluació de necessitats:** En ocasions és evident perquè hi ha persones que ja tenen diagnosticada una “dificultat” en l’aprenentatge o una “discapacitat” que afecta al seu nivell d’aprenentatge, o venen derivades d’altres entitats. Tanmateix, no sempre és així. Per tant, conjuntament amb les persones col·laboradores i professionals que donen classes en el dia a dia, és tasca del treballador social detectar casos que necessiten un suport específic.
2. **Diagnòstic social:** En segon lloc, hi ha la fase d’exploració de la situació personal, familiar i social de la persona. En ser persones adultes, de vegades no és senzill treballar amb la família i no sempre tenen una entitat o alguna persona dels serveis socials bàsics com a referent. Tanmateix, sempre que sigui possible és important conèixer el seu entorn, quines expectatives hi ha sobre la persona en aquest entorn, i què és el que fa en altres entitats, si s’escau.
3. **Pla d’actuació individual i seguiment del procés d’aprenentatge:** En aquesta fase la persona participant ha d’expressar quines són les seves expectatives en relació a l’aprenentatge, sobre les quals ha de tenir capacitat total de decisió, però s’han de posar en comú amb el professor i el treballador social, des d’un diàleg igualitari. A partir d’aquí es fa un pla d’acció, un programa en funció dels objectius que s’hagi marcat la persona, sobre el que s’ha de fer seguiment al llarg del curs.
4. **Treball comunitari i coordinació amb l’entorn:** És tasca del treballador social, també, coordinar-se amb l’entorn de la persona participant (serveis socials, sanitaris o altres entitats) per tal de, si s’escau i és possible, col·laborar en la consecució dels objectius. Cal especificar que aquesta col·laboració s’ha de fer sempre amb el consentiment i en presència de la persona, perquè sempre ha de tenir l’opció d’aportar els seus arguments i com a persona adulta ella és la que ha de prendre les decisions finals sobre el seu propi procés d’aprenentatge. Sempre que sigui possible, aquesta col·laboració ha de donar-se des de la fase 3 d’elaboració del pla d’actuació individual.

5. **Assessorament del professorat i voluntaris:** També és tasca del treballador social assessorar als voluntaris i altres professionals, conjuntament amb altres professionals experts, sobre la gestió dels casos específics en el dia a dia a les aules. Ha d'estar accessible per a la resolució de dubtes durant el procés, i ha de fer un seguiment sistemàtic, donat que no tots els professionals o voluntaris tenen formació sobre específica per a la gestió d'aquests casos.
6. **Treball en equip i multidisciplinari:** En les coordinacions, hi ha d'haver un espai durant el curs per a poder compartir dubtes i estratègies, de forma dialògica, entre els diferents professionals i voluntaris, per tal d'assegurar una millora permanent en l'atenció a les persones amb diversitat funcional que a més contempli diferents perspectives, de professionals diferents i també de voluntaris i els mateixos participants.
7. **Avaluació sistematitzada del procés i dels resultats:** En les reunions de coordinació i avaluació a l'inici, a la meitat i al final del curs s'ha de reservar un espai concret per avaluar de forma sistematitzada el procés i els resultats obtinguts en relació a les persones amb diversitat funcional, per fer propostes de millora durant el curs i de cara al curs següent.

## 7. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA DE FUTUR

Després dels resultats obtinguts de l'anàlisi bibliogràfic i l'estudi de cas d'una Comunitat d'Aprenentatge, l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, podem afirmar la hipòtesi plantejada a l'inici de la recerca: Les Comunitats d'Aprenentatge són un model educatiu inclusiu per a les persones amb diversitat funcional en escoles de persones adultes.

Un dels aspectes clau que fa que aquestes escoles siguin inclusives per a tot l'alumnat independentment de les seves característiques, entre ells les persones amb diversitat funcional, és la gestió integral d'aquestes des d'un model comunitari que en tots els seus òrgans de decisió i participació contemplan la presència de no només professionals, sinó també –i especialment- participants i col·laboradors voluntaris de la comunitat.

És des d'aquest model de gestió democràtica que s'assegura que la veu de les persones tradicionalment excloses en la societat s'incloguin en totes les fases del procés educatiu, i per tant s'assegura que les necessitats de tots –i també de les persones amb diversitat funcional- siguin tingudes en compte i es treballi per a donar-hi resposta. En el cas estudiat, a l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, dos de nou integrants (el vicepresident i un vocal) de la junta d'una de les associacions que gestiona l'escola (Associació de Persones Participants Àgora), són persones amb diversitat funcional.

Aquest model de participació democràtica deliberativa, unit amb el model d'aprenentatge dialògic i l'aplicació de l'Actuacions Educatives d'Èxit (AEE) avalades per la comunitat científica internacional (INCLUD-ED, 2006-2011; SEAs4All, 2015-2017), asseguren una educació inclusiva per a persones amb diversitat funcional, que promouen l'èxit en l'aprenentatge, a la vegada que també promouen valors com l'amistat i la transformació social i transformen tant les persones com el seu entorn social. Aquestes AEE són especialment rellevants perquè són transferibles a diferents contextos educatius, havent obtingut resultats similars als diferents contextos en els que s'han aplicat.

Per altra banda, cal destacar la importància de l'educació de persones adultes, des d'aquesta perspectiva dialògica, per a la millora de la situació de les persones amb diversitat funcional, donat que aquesta té una incidència directa en diferents àrees relacionades amb un model de vida independent, com: la igualtat d'oportunitats al treball, el suport mutu, un entorn accessible, tenir informació, l'exercici de la capacitat de decidir i, especialment, una educació i formació inclusives.

Finalment, es pot concloure que el treball social té un paper clau en l'educació inclusiva de persones adultes amb diversitat funcional. A Espanya i Catalunya, generalment, el paper d'aquests professionals queda relegat a la gestió externa del context educatiu des d'institucions com els serveis socials bàsics, en el cas d'infants i adolescents a l'EAP i els SEZ, o s'atribueixen a un altre professional (Professor Tècnic de Serveis a la Comunitat).

Tanmateix, a països com Estats Units els treballadors socials tenen una llarga trajectòria com a professionals que formen part del context educatiu, i en l'estudi de cas analitzat també es comprova que la gestió de casos específics –es quals inclouen les persones amb diversitat funcional- inclou tasques pròpies del treball social individual i comunitari especialment, i el treball social familiar quan s'escau (en tractar-se de persones adultes).

Com a perspectives de futur, cal destacar els següents aspectes:

1. **Extensió del temps d'aprenentatge:** Especialment en el cas de persones amb diversitat funcional, que poden necessitar més suport en el seu procés d'aprenentatge, de vegades es fa difícil poder oferir tot el suport que necessiten dins de l'aula, degut al límit de temps. Hi ha situacions personals que impedeixen practicar en que s'ha après a l'aula a casa, per exemple per manca d'una persona que pugui donar suport, i això fa que s'avanci més lentament. Per a aquest efecta, com a perspectiva de futur, es proposa la implementació de les biblioteques tutoritzades per persones voluntàries de la comunitat (ja descrites a l'apartat dels resultats) en un horari que no coincideixi especialment amb els cursos d'alfabetització, donat que com manifesta el professional entrevistat és on més casos específics hi ha.

“**R:** Hay unas sumas que no sé. A ver, las sumas sí, pero hay otras que no... esa que es con dos y pasa a bajo... que yo no sé cómo se hace.

**Y te lo explican en clase?**

**R:** La profe sí. Pero claro, de contar a hacer...

**¿Y tú puedes practicar en casa o en algún otro sitio?**

**R:** A ver, en casa no porque la hermana mía trabaja. Está mi padre, pero él cuenta de una forma y aquí de otra. Entonces que pasa, claro, si aquí se cuenta de una forma y en casa de otra...”

(Ramón, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC2, 3cExc, 63-70)

2. **Reorganització dels recursos disponibles:** Un altre aspecte a tenir en compte és que, tot i que en els grups interactius sempre s'ha de treballar per tenir un voluntari per cada grup, si no és possible en el cas de persones adultes solen ser capaces de gestionar els grups de forma més autònoma, amb el suport del professor. Tanmateix, s'ha observat que quan hi ha una persona amb diversitat funcional (i especialment si són més), hi ha una dificultat afegida en la gestió dels grups, i per tant s'hauria d'assegurar la presència d'almenys un o dos voluntaris que assegurin que es donen les interaccions adequades (interaccions dialògiques i no de poder).

“Para mí en grupos así es un lío, porque yo voy poco a poco y los demás van más deprisa. Y hay una chica que va en silla de ruedas, María, que cuando está ella yo ya sé que no voy a hacer nada, porque si hay una profesora para todo el grupo...” (Ramón, participant de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, RC2, 3fExc, 5-7)

3. **Formació dialògica del professorat i voluntariat:** El professional entrevistat i altres persones col·laboradores de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, de vegades manifesten inquietud per la falta de formació sobre com actuar per a promoure un aprenentatge d'èxit quan tenen persones amb diversitat funcional al grup. Per aquest motiu, és important assegurar que des del principi les persones professionals i voluntàries reben formació sobre les Actuacions Educatives d'Èxit (AEE), em model d'aprenentatge dialògic i la gestió de casos específics en el dia a dia, dins de l'aula.

“Jo no n'havia sabut prou. Crec que en part ens falta formació...” (Professional de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí, E1, 4fExc, 95-96)

4. **Creació de sentit:** Per a que la creació de sentit sigui real, cal que tant els voluntaris com els professionals tinguin molt clara la utilitat d'aplicar les AEE i del model d'aprenentatge dialògic, per a que ho puguin transmetre als participants que tenen a classe. En aquest sentit, aquest model d'aprenentatge tampoc s'ha d'imposar des de pretensions de poder, sinó que s'ha d'explicar el sentit que té de forma dialògica en començar cada curs i durant el procés també.

És útil compartir impressiona, allò que funciona i allò sobre el que es té dubtes amb els participants a mida que avança el curs, per tal que tingui sentit per a ells i gradualment apreciïn que realment aprenen més amb aquest model d'aprenentatge. Així, al cap del temps es generaran les transformacions que faran que ells sols ja s'ajudin, es preguntin i s'expliquin els dubtes entre ells, per exemple, sense tanta necessitat de suport dels professors i voluntaris.

## 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Àgora, Heura. (2005). Projecte Educatiu i Social de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda Sant Martí.
- Àgora, Heura. (Sense Data). Escola de Persones Adultes de la Verneda-Sant Martí. Recuperat a [www.edaverneda.org](http://www.edaverneda.org)
- Aubert, A., Garcia, C., Flecha, A., Flecha, R., Racionero, S. (2013). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Banks, M.L., Polack, S. (2014). The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of People with Disabilities: *Evidence from Low and Middle Income Countries*. International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine. Recuperat a <http://disabilitycentre.lshtm.ac.uk/new-report-economic-costs-exclusion-gains-inclusion-people-disabilities/>
- Barberó, J.M.; Cortés, F, (2005). Trabajo comunitario, organización y desarrollo social. Madrid: Alianza Editorial.
- Bentley, J. K. C. (2008). Lessons from the 1%: children with labels of severe disabilities and their peers as architects of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 543–561. <https://doi.org/10.1080/13603110802377599>
- Bruner J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Editorial Machado.
- Casals, J. (2004). Un lugar donde las personas se atreven a soñar. *Cuadernos de pedagogía*. (341) 80-85. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037117>
- Catalunya. Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya. 4 de novembre de 2014, núm. 6742, pp. 1-39. Recuperat a <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6742/1379017.pdf>
- Centeno, A. (2012, 20 de febrer) L'educació inclusiva i la diversitat funcional. Recuperat a <http://www.social.cat/opinio/2700/leducacio-inclusiva-i-la-diversitat-funcional>
- Centeno, A. (2012, 2 de maig). Glossari per la vida independent de les persones amb diversitat funcional. *Social.cat*. Recuperat a <http://www.social.cat/opinio/2880/glossari-per-a-la-vida-independent-de-les-persones-amb-diversitat-funcional>

- Centeno, A. (2014). Simbolismes i aliances per a una revolta dels cossos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (58), 97-113. Recuperat a <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284939>
- Christou, M., Molina, S. (2009). Educational inclusión and critical pedagogy. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 31-55. Recuperat a <http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898003>
- Comisión Europea. (2013). Una encuesta sobre las cualificaciones de los adultos destaca la necesidad de mejorar la educación y la formación. Recuperat a [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-922\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-922_es.htm)
- Comisión Europea. (2017) Fomentar la educación de adultos. Recuperat a [http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_es)
- Consejo de la Unión Europea. (2011). Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos. Recuperat a [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32011G1220(01))
- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker. *School Social Work*. 3-29. Recuperat a [http://lyceumbooks.com/pdf/Scslocwk7\\_Chapter\\_01.pdf](http://lyceumbooks.com/pdf/Scslocwk7_Chapter_01.pdf)
- De la Fuente, Y. (coord.) (2014). Formación curricular en diseño para todas las personas en Trabajo Social. Madrid: ANECA. Recuperat a <http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/TRABAJO%20SOCIAL.pdf>
- Díez-Palomar, J., Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24,1), 19-30. Recuperat a <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148930>
- EAEA. (2016). Manifest per a l'educació d'adults en el segle XXI. Recuperat a <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century.html>
- Espanya. Llei 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social. Reial decret legislatiu, 3 de desembre de 2013, núm. 289, pp. 95635-95673 [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632)
- European Commission. (2011). Added value of Research, Innovation and Science portfolio. Recuperat a [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-11-520\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm)



- European Commission. (2015). Adult Education and Training in Europe: *Widening Access to Learning Opportunities*. Recuperat a [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/179EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf)
- European Commission. (2016). Education and Training Monitor 2016. Recuperat a [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf)
- European Commission (2017). Education and Training Monitor. Recuperat a [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en)
- European Network on Independent Living. (2013). FACT SHEET: Independent Living. Recuperat a [http://enil.eu/wp-content/uploads/2016/06/FAQ\\_Independent\\_Living.pdf](http://enil.eu/wp-content/uploads/2016/06/FAQ_Independent_Living.pdf)
- European Network on Independent Living. (2014). European Network on Independent Living. *2014 Manifesto*. Recuperat a <http://www.enil.eu/wp-content/uploads/2014/03/ENIL-Manifesto.pdf>
- European Network on Independent Living. (2015). Manual for Independent Living. Recuperat a <http://www.enil.eu/wp-content/uploads/2012/06/Independent-Living-Manual-FINAL.pdf>
- Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo español. (Extra 1), 75-92. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2343151>
- Fernández, D. (2014). El trabajo social en la red de orientación educativa. *Padres y Maestros*. (358), 5-7. <http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.001>
- Ferrada, D., Flecha, R. (2008). El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*. XXXIV (1), 41-61. Recuperat a <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Ferreira, M.A., Rodríguez, S. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. 68 (2), 289-309. Recuperat a <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. (2006). Metodología Comunicativa Crítica. Barcelona: El Roure.

- Flecha, R., Gómez, A., Puigvert, L. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*. 17 (3), 234-245. Recuperat a <http://burawoy.berkeley.edu/Public%20Sociology,%20Live/Flecha.Critical%20Communicative%20Methodology.pdf>
- Flecha, R. (Ed.). (2015). Successful educational actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. Barcelona: Springer.
- Frankl, V. (1979). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder Editorial.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. (p. 60-109).
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Bloomsbury Publishing.
- Garcia, M. (2014). Accessibilitat i disseny per a tothom: avançar en la igualtat d'oportunitats per a les persones amb discapacitat. Barcelona: Taula del Tercer Sector Social de Catalunya. Recuperat a [http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier\\_accessibilitat\\_i\\_disseny\\_per\\_a\\_tothom.pdf](http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_accessibilitat_i_disseny_per_a_tothom.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (Sense Data). Serveis educatius de zona. Recuperat a <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/>
- Gómez, N. (2012). Vida independiente: instrumentos para garantizar el cambio de paradigma. Dins Pié, A. (coord.), *Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente*. (p. 185-212). Barcelona: Editorial UOC.
- Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa, I. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, II. Madrid: Taurus.
- Hernández, V. (2014). El trabajador social en la escuela: un profesional indispensable para la equidad educativa. *Padres y Maestros*. (358), p. 3. Recuperat a <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4066>
- INCLUD-ED Consortium. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 6th Framework Programme. *Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Instituto Natura. (Sense data). Cuaderno Participación Educativa de la Comunidad. Recuperat a <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/110/5c089022d7357e2f3c9345242d0616a9.pdf>

- Jarque, C. (8 de desembre del 2015). "Per l'escola inclusiva". *El Periódico*. p. 13.  
Recuperat a [http://www.dincat.cat/sols-per-a-capacitats-\\_228076.pdf](http://www.dincat.cat/sols-per-a-capacitats-_228076.pdf)
- Lobato, M., Romañach, J. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperat a [http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional\\_vf.pdf](http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf)
- Martínez, O. (2014). Entre la discapacitat i la diversitat funcional: el professional davant dels canvis de paradigmes i no només les paraules. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (58), 11-24, Recuperat a <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284915>
- Martínez, O., Planella, J. (2010). *Alterando la discapacidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Merriam-Webster. (2009). Merriam-Webster dictionary. Recuperat a <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study>
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372 - 392. Recuperat a <http://dx.doi.org/10.3926/ic>
- Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*. article. Recuperat a <http://doi.org/10.1177/1077800415611690>
- Molina, S.; Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31 - 43. Recuperat a <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9818>
- Molina, S.; Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 1 - 9. Recuperat a <http://www.psyse.org/en/articulos.php?id=62>
- Munté, A., Pulido, M.A. (2009). El papel del Trabajo Social en el sueño de barrio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 2 (3), 56-65. Recuperat a <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/191/187>
- Nacions Unides. (2006). Convenció Internacional dels drets humans de les persones amb discapacitat. Recuperat a <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Njie, B. and Asimiran, S. (2014) Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4, 35-40. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-04313540>

- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: IMSERSO.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Redondo-Sama, G; (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3) 437-457. Recuperat a <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54941394009>
- Rodríguez, S.M. (2014). El trabajo social en el departamento de orientación de los IES. Crónica de una experiencia consolidada. *Padres y Maestros*. (358), 19-23. <http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.004>
- Rouse, M., & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481–493. <https://doi.org/10.1080/13603110600683206>
- Sánchez, M. (1999). Voices inside schools – La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*. 69(3), 320-357. Recuperat a <http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>
- School as 'Learning Communities'. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperat a <http://utopiadream.info/ca/>
- SEAs4All. (2015-2017). Schools as Learning Communities in Europe. Successful Educational Actions for All. Recuperat a <http://seas4all.eu/wp-content/uploads/2017/01/SEAs4All-Brochure.pdf>
- Stake, R. (2000). Case studies. dins Denzin, N., Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* 2nd Edition. CA: Sage
- Tellado, I., Sava, S. (2010). The Role Of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*. 15 (2), 163-176 Recuperat a <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/822/694>
- Tellado, I., Serrano, M. Á., & Portell, D. (2013). The Achieved Dreams of a Neighborhood. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 289-306. Recuperat a <http://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.289>
- Trueman, P. (1975). The Social Worker as School Community Agent. *Australian Social Work*, 28(1), 37–44. Recuperat a <https://doi.org/10.1080/03124077508549424>

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2016). Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III). Recuperat a <http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf>

West, E., Perner, D., Laz, L., Murdick, N., Gartin, B. (2015). People-first and competence-oriented language. *International Journal of Whole Schooling*, 11(2), 16-28. Recuperat a <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074188>