

Abril 2024

Aurèlia Rubio Clemente

Professora de Filosofia i assessora d'FPA del CEFIRE-Gandia

a.rubioclemente@edu.gva.es

**Les escoles de
persones adultes:
un pilar essencial
per a la inclusió**
Panel 2020-2021



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació

ÍNDIX

Què entenem per inclusió?	5
Com aconseguir la inclusió educativa?	6
La inclusió és un dret acompanyat d'un canvi de mirada	11
Algunes propostes o suggeriments	14



Des de fa més de dues dècades l'interès per una educació inclusiva és una constant en la majoria dels sistemes educatius internacionals. La inclusió forma part dels discursos polítics, és l'eix d'algunes polítiques socials i de diferents lleis educatives. La recentment estrenada LOMLOE presenta la inclusió com un dels principis pedagògics que han de vertebrar totes les etapes educatives. Aquesta aposta significa que es té com a fita una educació pública de qualitat per a tothom i es considera com un dels pilars fonamentals d'una societat de dret, que s'esforça per pal·liar el màxim possible les desigualtats socials. Des d'aquesta concepció de l'educació, es treballa perquè les persones tinguin accés a les mateixes oportunitats per a sentir-se valuoses i dignes d'aprendre, de conèixer, d'estar i de ser, siguin d'on siguin i com siguin. Es tracta de possibilitar la construcció d'una ciutadania plena, participativa, activa i crítica de què cap persona, col·lectiu o ètnia no siga exclosa. Per aconseguir-ho, és necessari abordar els reptes del segle XXI en relació amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible.¹

Treballar per la inclusió és entendre i atendre la diversitat, és a dir, atendre la realitat i les realitats humanes de cap a cap de la vida. Consisteix, per tant, a treballar per la justícia social lligada inexorablement als ODS. Aclarir la confusió que existeix sobre què s'entén per inclusió ens permetrà abordar línies de treball que inicien o continuen un procés, urgent i necessari, en les diferents etapes i àmbits educatius i, en especial, en la Formació de Persones Adultes.²

1 D'ara endavant ODS.

2 D'ara endavant en la majoria de casos es substituirà per les sigles FPA.

Aquest article consisteix en una exposició senzilla sobre la inclusió educativa que ens ajude a revisar què fem, on estem i què podem fer per a atendre la diversitat de forma eficient als centres de Formació de Persones Adultes. Amb aquest propòsit, en un primer apartat s'aborda la confusió que hi ha al voltant del terme i s'exposa la postura que s'adopta ací sobre la inclusió educativa. En el segon apartat, es planteja com aconseguir la inclusió educativa alhora que s'aclareixen els conceptes referents als elements i principis fonamentals que guien les cultures, polítiques i pràctiques d'una escola inclusiva (presència, participació i aprenentatge); que s'amplien i es matisen amb la introducció de la perspectiva coeducativa arrodonida amb la perspectiva interseccional. Ambdues venen a posar èmfasi sobre la necessitat de coherència a l'hora d'engegar el camí de la inclusió. En el tercer apartat, es presenta la inclusió educativa com un dret acompanyat d'un canvi de mirada, que posa el focus en les barreres per a l'accés, la participació i l'aprenentatge. Completada per una breu exposició sobre com han de ser les cultures, polítiques i pràctiques que conformen una escola inclusiva. El quart i últim apartat, pretén establir conclusions i propostes d'anàlisi i d'acció per a la millora del procés de la inclusió en els centres d'FPA.

Aquestes qüestions les complementarem amb les dades del Panel sobre centres i serveis municipals de Formació de Persones Adultes del curs 2020-2021 de la Diputació de Barcelona³ que ens serveixen com a exemple il·lustratiu sobre què fem, on estem i cap on hem de caminar per avançar en el procés de la inclusió de la població adulta.

³ Les característiques de la mostra del panel de dades són les següents: la informació prové de 49 escoles o serveis de formació de persones adultes (FPA), d'un total de 58, en els quals hi ha 5.431 alumnes i 151 docents. La participació en l'enquesta ha estat del 89% dels centres i, de les escoles i serveis participants, 19 són centres autoritzats, 16 són centres no autoritzats, 14 són aules o altres tipus de serveis d'FPA.



01

Què entenem per inclusió?

Des d'alguns plantejaments s'entén l'educació inclusiva com una mena d'atenció a l'alumnat amb alguna *discapacitat*⁴ dins d'un marc general d'educació. Tanmateix, hi ha una altra concepció de la inclusió educativa que atén una perspectiva més ampla i té com a objectiu donar respostes apropiades a la diversitat de necessitats d'aprenentatge en diferents contextos, tant formals com informals. Des d'aquesta perspectiva, es tracta d'analitzar de quina manera podem transformar el sistema educatiu i qualsevol entorn d'aprenentatge perquè l'atenció a la diversitat siga una realitat. Es pretén que la comunitat educativa, sobretot l'alumnat i el professorat, perceba la diversitat com una oportunitat per a enriquir l'aprenentatge i l'ensenyament. Aquesta segona concepció de l'educació inclusiva no solament va més enllà de la integració⁵, sinó que, a més, considera

4 No hi ha un consens sobre si és més adequat emprar el terme discapacitat o diversitat funcional. Segons explica la investigadora en psicologia social Laura Sanmiquel-Molinero a [La Directa](#), el terme va néixer en 2005 al Foro de Vida Independiente com "Persones discriminades per la seva diversitat funcional" en un nou intent de traslladar la problemàtica de la persona a l'entorn social, però l'economia del llenguatge va donar com a resultat "Persones amb diversitat funcional".

Marta Delgado de l'associació [Actívement](#) diu que fan servir discapacitat basant-se en *La Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat de les Nacions Unides*, entenent-la com psicosocial, ja que situa la problemàtica principal entre la persona i l'entorn. Així discapacitat són les barreres que tenim en funció del que és normatiu i psicosocial es refereix al fet que aquestes barreres les posa l'entorn. Delgado empra un exemple molt aclaridor quan explica que els éssers humans no hi veiem a les fosques, i per això es posa enllumenat, un fet que no veiem com una discapacitat.

El debat existeix i les opinions són diverses, per consultar més: <https://diarideladiscapacitat.cat/discapacitat-o-diversitat-funcional-una-definicio-propia/>, en <https://www.termcat.cat/ca/actualitat/apunts/diversitat-funcional-o-discapacitat> i <https://directa.cat/una-questio-complexa-pero-sobretot-politica/>

5 La integració accepta la diferència, la reconeix, però en centrar-se en el dèficit o discapacitat focalitza aquest dèficit en la persona. Des d'aquesta perspectiva la resposta educativa que se li ofereix és diferenciadora versus la perspectiva inclusiva que ací es planteja. La inclusió entén la diversitat o diferència i focalitza l'atenció en les capacitats de tot l'alumnat. A més, l'atén perquè el que s'intenta és potenciar les esmentades capacitats posant el

l'educació com un dret humà fonamental que possibilita una societat més justa, perquè es posa el focus en la lluita contra l'exclusió social a què contribueix qualsevol sistema educatiu que no atenga la diversitat ètnica, de gènere, de classe social, econòmica, cultural, funcional, sexual, entre d'altres, i no analitzi les violències estructurals i culturals⁶ del mateix sistema i centres educatius, que contribueixen a crear barreres per a l'aprenentatge i l'educació de les persones i, en conseqüència, contribueixen a l'exclusió social.

Les paraules de Pere Pujolàs serveixen com a síntesi d'aquesta perspectiva més ampla d'inclusió educativa, que assumisc en aquest article:

«Aquella en la qual pot aprendre conjuntament alumnat diferent, una educació que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que -evidentment- són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius. No hi ha alumnes corrents i especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les seues pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament)».⁷
Pujolàs, 2006

Aleshores, la diversitat és inherent a la vida, a la societat i comporta canvis constants, que han d'anar enfocats cap a la millora de les institucions, les organitzacions i les persones que les conformen. Així es contribueix a la consecució d'un objectiu fonamental: **una educació de qualitat tenint com a eix central l'alumnat actual i potencial i la seua incidència en la societat**. La inclusió, així entesa, és un procés constant que no sols està relacionat amb la inclusió d'alumnat que prèviament ha estat exclòs dels centres educatius ordinaris, sinó que a més a més requereix canvis que abracen des del currículum fins a l'estil educatiu del professorat i els rols i lideratge dels equips directius. Canvis enfocats a aconseguir l'accés, la participació i l'aprenentatge de totes les persones, de manera que es pugui combatre l'exclusió social en i des de l'educació. En el pròleg del *4^o Informe*

focus en la detecció de les barreres que dificulten l'aprenentatge i se centra a eliminar-les.

6 Per aprofundir en aquests conceptes podeu llegir l'article: Cascon, Paco (2002). Acció directa no violenta y Desobediencia civil, *Illacrua* 92, disponible en: <http://www.noviolenca.org/publicaciones/illacrua.pdf>

7 Pujolàs, Pere (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. En P. Pujolàs, i JR. Lago, *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Eumo editorial, Vic (Barcelona).

Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de 2020 s'afirma que: "L'educació és un dret fonamental, un bé públic i preciós i un instrument indispensable per a construir societats pacífiques, sostenibles i més justes"⁸. A més ha d'afrontar reptes com el canvi climàtic, el creixement de les desigualtats i el canvi demogràfic, entre els grans reptes del segle XXI. En conseqüència, les competències de la població adulta s'han d'adaptar, transformar i millorar perquè cap persona no quede arrere.

Un exemple de la confusió que existeix respecte al terme d'inclusió educativa el tenim amb les dades del panel sobre projectes o mesures per afavorir la inclusió. A la pregunta del panel: "Porteu a terme alguna pràctica, experiència o projecte per afavorir la inclusió a la vostra escola?" El 61% ha contestat que no o que "no saben/no contesten", tanmateix, d'eixe 61% un 26% respon afirmativament quan es pregunta sobre si s'ofereixen beques o ajudes d'altres tipus com l'exempció de matrícula per a persones jubilades o aturades, gratuïtat de tota la formació o de la dirigida a adquirir competència digital, ordinadors en préstec, per al transport i llibres, entre d'altres.

Si considerem que la inclusió és un procés orientat a donar resposta a la diversitat de l'alumnat incrementant la participació i reduint-ne l'exclusió en i des de l'educació, aleshores cal revisar: què fem? Com ho fem? Què podem canviar? I en quin punt del procés estem en els centres de Formació de Persones Adultes. Però sobretot cal ser conscient de la percepció sobre la inclusió educativa que mantenen els equips directius dels centres, el professorat i les persones participants en els centres d'FPA, perquè la presència, la participació i el progrés en l'aprenentatge i l'educació d'aquestes ve condicionada per aquella. Per això, també cal analitzar les seues implicacions en relació amb la seua existència o la seua absència en les cultures, les polítiques i les pràctiques dels centres de formació de persones adultes.

⁸ Cita adaptada i traduïda del 49 Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, Publicat en 2020 per l'Institut de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), Hamburgo.

02

Com aconseguir la inclusió educativa?

Elements clau per a la inclusió educativa: la presència, la participació i el progrés en l'aprenentatge

Per tal que un centre siga inclusiu, han d'estar-hi presents totes les persones, siguen quines siguen les seues característiques personals, culturals, econòmiques, de gènere, origen, l'edat, identitat i orientació sexual, ètnia i diversitat funcional. Tothom ha de tenir assegurat l'accés al centre educatiu, al currículum i a un aprenentatge i a una educació de qualitat. Però com podem des dels centres de Formació de Persones Adultes contribuir a garantir la presència de tota la població adulta? Normalment, es posa el focus en la demanda de més recursos per als centres d'FPA, personal especialitzat en psicopedagogia, més professorat, més dotació informàtica, espais adaptats per atendre la diversitat funcional, mediadores i mediadors interculturals, entre d'altres. Malgrat que és una realitat que aquests recursos millorarien la qualitat de l'oferta i l'atenció educativa dels centres d'FPA, també és cert que aquests, no ens asseguren la presència de tota la població adulta, és a dir, són necessaris però no suficients. Centrar-nos només en aquests aspectes pressuposa una concepció més aviat restrictiva sobre la inclusió i que té com a conseqüència deixar en mans d'un sector del professorat o d'especialistes, l'atenció a la diversitat. Des d'aquesta visió no s'assumeix una responsabilitat col·lectiva i es relega la inclusió als marges de l'organització.

A partir de les dades del Panel de 2020-21 podem veure algun exemple sobre com afavorir la presència als centres d'FPA. És el cas de la distribució de les hores lectives impartides i la modalitat en què s'han impartit, que són elements a tenir en compte per facilitar la presència als centres i serveis municipals de la formació de persones

adultes. Si el 86% de les formacions s'ofereixen en modalitat presencial, el 8% en modalitat en línia i el 6% en modalitat mixta, açò pot suposar la primera barrera per a la presència de part de la població adulta a l'Aprenentatge i Educació de Persones Adultes (AEPA)⁹. La conciliació entre la família, el treball i la necessitat de formació no es facilita si la major part de l'oferta és presencial, ja que no s'atenen moltes de les casuístiques de la població adulta, entre d'altres, la diversitat horària dels diferents treballs i la intermitència d'alguns d'ells. La diversitat i l'equilibri en l'oferta de modalitat formativa i horaris diferents afavoreix l'accés a la formació de més persones.

⁹ El terme Aprenentatge i Educació d'Adults (AEA), se substitueix ací per Aprenentatge i Educació de Persones Adultes (AEPA). L'anàlisi i l'esforç per la inclusió educativa ha de plantejar-se des d'una perspectiva holística i el llenguatge inclusiu és un element clau per visibilitzar i normalitzar tothom.

És clar que no hem de caure en la simplicitat de pensar que si s'ofereix la formació majoritàriament en la modalitat no presencial, la majoria de les persones que ara no accedeixen ho farien. La bretxa digital i l'analfabetisme digital o alfabetisme digital bàsic són barreres per a part de la població adulta, per tant, es tracta de diversificar les modalitats formatives atenent el context sociocultural i econòmic de cada escola o servei i alhora potenciar la modalitat semipresencial. Així, les persones amb horaris de treball que varien cada setmana, que tenen treballs temporals o que han de compaginar cures, treball i formació, tenen més possibilitats d'accedir a l'AEPA i aconseguir les seues fites. Si els programes de Formació i Inserció (PFI) són els que, de mitjana, dediquen més hores per edició, és urgent posar el focus en facilitar la presència de totes aquelles persones joves que, per diferents circumstàncies, requereixen aquests per ser ciutadanes i ciutadans de ple dret. A més a més, 3 de cada 10 hores lectives es dediquen a recursos de noves

ACCIONS FORMATIVES I HORES LECTIVES

194

Accions formatives diferents amb un total de:

663

Edicions

103.174

Hores lectives

3/10

3 de cada 10 hores lectives es dediquen a recursos de noves oportunitats per a la reincorporació al sistema educatiu formal

PFI

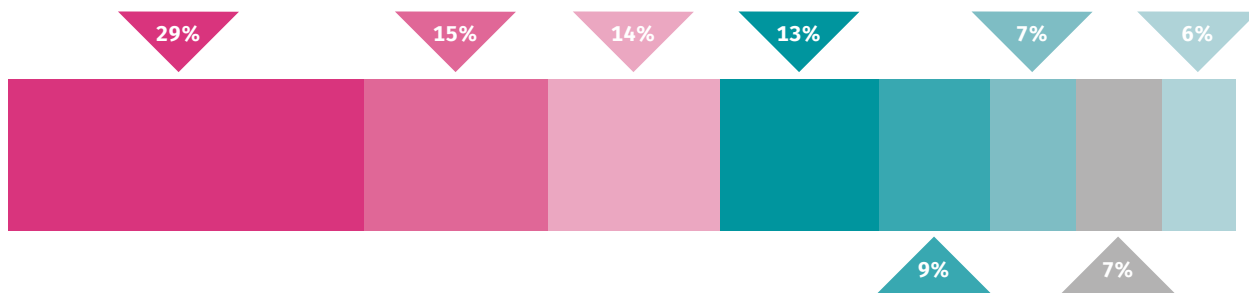
Els Programes de Formació i Inserció (PFI) són els que, de mitjana, dediquen més hores per edició

86%

El 86% de les formacions es fan en modalitat presencial
8% en format online
6% en modalitat mixta

DISTRIBUCIÓ DE LES HORES LECTIVES IMPARTIDES

■ Formació compensatòria (GES + proves accés a CFGM+PFI) ■ Formació de base ■ Idiomes català/castellà ■ Coneixement idiomes estrangers
■ Proves accés a CFGS ■ Proves accés a Universitat ■ Competències digitals/societat informació ■ Altres



Font: Panel sobre centres i serveis municipals de Formació de Persones Adultes. Curs 2020-2021

oportunitats per a la reincorporació al sistema educatiu. Aleshores, hem d'emprar tots els mecanismes que estiguen al nostre abast per donar a conèixer els centres d'FPA i facilitar l'accés a tota la població adulta, sobretot a la part de la població que més ho necessita, que a més a més sol formar part de sectors que sovint ni coneixen l'existència d'aquests centres.

Ara bé, per a afrontar els reptes del XXI de la mà dels ODS hem de tenir present que l'equilibri entre les diferents modalitats formatives ha d'anar acompanyat d'una visió global que incloga les tres dimensions de la sostenibilitat: l'ecològica, l'econòmica i la social, per què "La digitalització també comporta riscos a causa del nombre creixent de dispositius i de l'ús cada vegada més gran de serveis de reproducció en continu i en núvol, el consum energètic dels serveis i les aplicacions digitals no pot augmentar"¹⁰

A pregunta del panel: heu detectat perfils/sectors de la població que no participen en la formació? Les dades del panel ens mostren que un 43% de les escoles detecten que no arriben a part de la població, principalment a certs grups d'edat i a persones immigrades i en situació de vulnerabilitat. Al mateix temps, un 38% no compta amb mecanismes per a detectar públics absents.

L'observació de l'entorn en què s'ubica cadascun dels centres i les persones participants en les aules pot donar-nos indicis importants per detectar quins sectors de la població no accedeixen a l'escola. Hi ha més dones que homes? Hi ha població de cultures o ètnies que viuen sota la influència del centre municipal que no estan presents, per exemple persones gitanes? Hi ha associacions que treballen amb eixa població? ONG? Quins recursos de l'Ajuntament estan al nostre abast per donar a conèixer el centre? Preguntar-nos, com arribar a eixos sectors de la població és el primer pas per aconseguir la seua presència.

Com s'ha dit en parlar de la presència, és evident que per poder participar en qualsevol tasca, activitat o experiència educativa, és a dir, en l'AEPA, el pas previ és haver accedit al centre educatiu. Ara bé, amb açò no és suficient, ens cal reconeixement. Cal que cada persona pugui participar

10 Renn, Ortwin; Beier, Grischa; Matthes, Marcel (2022). Riscos i oportunitats de la transformació digital. Cap a una cooperació internacional i un desenvolupament més inclusius i sostenibles. *Revista IDEES* 55. Disponible en: <https://revistaidées.cat/riscos-i-opportunitats-de-la-transformacio-digital/?pdf=55098>

d'acord amb les seues característiques i capacitats en les mateixes activitats que la resta de companyes i companys del grup. Cal que es potencie la seua participació en un ambient segur, de col·laboració i en el qual pugui sentir-se digna d'aprendre, valuosa.

Abordar les desigualtats en la participació i minimitzar-les és crucial per a aconseguir en la pràctica de l'AEPA l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4 "Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure les oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a totes les persones."¹¹ Així mateix, les pautes per al Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA), les metodologies actives, eines, recursos, materials i propostes que afavorisquen i equilibren la participació de totes les persones són fonamentals per aconseguir aquest propòsit.

Però no n'hi ha prou amb estar presents en el centre educatiu i participar en les mateixes activitats educatives que tothom, sinó que cada persona participant ha de progressar (ha d'aprendre, ha d'adquirir i millorar les seues competències) fins al màxim de les seues possibilitats. Les metodologies que s'empren han d'afavorir diverses maneres de participació i han d'atendre totes les dimensions humanes, la racional, l'emotiva, la creativa i la manipulativa, posant l'accent en la Intel·ligència Emocional, tant en el seu vessant intrapersonal com en la interpersonal. S'ha de potenciar la idea que les persones tenim la capacitat de transformar les nostres vides i d'incidir en la transformació del nostre entorn. Per tant, es tracta de facilitar les claus perquè l'aprenentatge es considere com un procés cap a la millora personal. D'aquesta manera s'ajuda a les persones participants en l'AEPA a entendre i a aplicar el que ja fa molts segles afirmava Aristòtil,

«[...] que totes les coses bones i profitoses per a la vida de l'ésser humà depenen de l'ús i de l'acció, i no solament del coneixement; ja que no vivim bé per conèixer les coses que procuren la salut, sinó per aplicar-les als nostres cossos, ni som persones riques per conèixer la riquesa, sinó per tenir una gran hisenda; i el més important de tot, tampoc vivim bé per conèixer algunes propietats dels éssers, sinó per obrar bé, doncs en això consisteix la felicitat».¹²

11 Adaptat i traduït de la Declaració d'Incheon i marc d'acció per a aconseguir l'objectiu núm. 4, pàg. 15.

12 Traduït i adaptat a un llenguatge no sexista d'Aristòteles, *Protrèptic. Una exhortació a la filosofia*. Frag. 52, Abada Editores, Madrid 2017, pàg. 83.

Les competències de les persones han d'anar adreçades a la construcció d'un projecte vital, personal, professional i social que permeta una bona vida i, en qualsevol moment vital han de tenir l'oportunitat de reconstruir, encetar o canviar eixe projecte. És així com els centres d'FPA esdevenen un pilar essencial per a la contribució a la justícia social. Per aquest motiu és pertinent plantejar una pregunta, que malgrat l'evidència de la seua resposta, encara no és una realitat arrelada a les cultures, pràctiques i polítiques dels centres.

És possible la inclusió educativa sense coeducació?

És evident que no és possible la inclusió educativa sense la perspectiva coeducativa. Malgrat açò, és un tema al qual no es presta suficient atenció, o almenys, no amb el rigor, profunditat, abast i coherència que requereix. Tal com s'indica en el Pla director de coeducació de la Generalitat Valenciana:

«La coeducació s'entén com un procés educatiu que afavoreix el desenvolupament integral de les persones amb independència del sexe en el qual estiguen socialitzades, en conseqüència, entenem per escola coeducativa aquella en la qual s'equilibren les mancances amb les quals l'alumnat arriba a l'aula a conseqüència del sexisme que impregna la societat; aquella en la qual s'eliminen tota mena de desigualtats o mecanismes discriminatoris per raó de sexe, identitat i expressió de gènere, ètnia, diversitat sexual o familiar, característiques sexuals, procedència o classe social, i aquella en la qual les alumnes i els alumnes puguen desenvolupar lliurement les seues identitats en un clima d'igualtat real i sense cap classe de condicionants o limitacions imposades».¹³

Si no tenim en compte mesures per a afavorir la presència, participació i progrés de totes les persones adultes des d'una perspectiva coeducativa, continuarem perpetrant i col·laborant amb les violències culturals i estructurals que contribueixen a l'exclusió de les dones de la ciutadania. A més a més, part de la població adulta porta un bagatge vital no exempt dels prejudicis i estereotips a conseqüència de la socialització diferenciada en què ha estat educada. Un exemple que pot semblar banal, però que incideix en el fet que no sempre hi ha suficient rigor, coherència i un plantejament holístic quan es

¹³ Pla director de coeducació (pàg. 4) Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

parla d'inclusió educativa, és la manca d'un llenguatge inclusiu i no sexista en informes, articles i llibres que són referents en aquesta temàtica. El *4º Informe Mundial sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos*¹⁴ i la *Guía para la Educación Inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares constitueixen dos exemples d'institucions i persones de reputat prestigi, expertes i implicades en el procés de l'educació inclusiva, on en cap dels dos casos s'empra un llenguatge inclusiu.

En el primer, el mateix títol és més que il·lustratiu del que acabem de comentar, en el segon, l'adaptació i traducció de l'*Index for Inclusion en "Nota general de los traductores"* es diu: "Las palabras niños, adultos, padres o tutores, se utilizan en su modo genérico y se refieren tanto al género masculino como al femenino" i a més a més al llarg del text parla de "los estudiantes", "los adultos" o "los jóvenes". Com diu Teresa Meana, els efectes d'aquest plantejament són que, per una banda, desapareixen les dones, se les exclou; per l'altra, són considerades de segona categoria, com subordinades o dependents dels homes. No anomenar a més de la meitat de la població la invisibilitza i l'exclou, és un oxímoron en el context d'institucions i persones que reflexionen, defensen i treballen perquè l'educació inclusiva siga una realitat a les escoles. El llenguatge estructura el nostre pensament i amb ell es perpetuen prejudicis, valors i creences androcèntriques i pròpies d'una societat patriarcal.

L'escola inclusiva és aquella que equilibra mancances i desigualtats. Segura, estimulant, acollidora, col·laborativa, on la perspectiva coeducativa és essencial, però ha d'anar acompanyat de la interseccionalitat. Aquesta parteix de la premissa que a les persones ens travessen diferents identitats i que l'anàlisi i atenció s'ha de centrar en el punt d'intersecció de les diferents desigualtats. Aquesta perspectiva comporta l'autoavaluació dels privilegis. Núria Varela¹⁵ afirma que la interseccionalitat proporciona unes ulleres violeta molt grans que no sols serveixen per a veure la desigualtat sinó també per veure com es construeixen les jerarquies de poder i la seua dinàmica.

Els centres han d'esdevenir espais segurs, acollidors, on es promoga la col·laboració i l'autonomia de les persones i on siguen ateses totes les identitats tenint com a focus l'anàlisi de la intersecció de les desigualtats. En conseqüència, els

¹⁴ Publicat en 2020 per l'institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al LLarg de Tota la Vida.

¹⁵ Varela, Núria (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Penguin Random House, Grupo Editorial, Barcelona.

ODS 4 i 5 són indispensables en aquesta perspectiva, ja que la igualtat de gènere no és sols un dret humà fonamental, sinó que és un dels fonaments essencials per a construir un món pacífic, pròsper i sostenible¹⁶. Només podem construir un món on hi haja igualtat entre les persones si l'educació també transmet universalment aquest missatge.¹⁷ Són objectius interconnectats inexorablement i col·laboren amb la consecució de la resta.

Segons les dades del panel respecte a l'edat i el sexe de les persones que participen en les escoles municipals de Formació de Persones Adultes de la província de Barcelona hi ha dos aspectes que cal destacar. Un és l'elevada presència de dones. Gairebé dues terceres parts de l'alumnat són dones, tot i que, com comentaré a continuació, aquesta distribució no és homogènia per trams d'edat. L'altre aspecte a destacar és la presència més gran de població que supera els 40 anys. El tram d'edat entre 16 i 24 anys representa el 19% del total, i el de 25 a 39 anys el 25%. Ambdós sumen el 44% del total de l'alumnat. De més de 40 anys són el 56%. Les persones de més d'edat, de 50 i més anys, representen el 40% del total. Açò palesa que les escoles esdevenen agents que possibiliten la inclusió de les persones joves

16 Adaptat i traduït de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> Objectiu núm. 5, UNESCO.

17 Adaptat i traduït d'una cita de Phumzile Mlambo-Ngcuka. Fou Directora Ejecutiva d'ONU Mujeres des d'agost de 2013 fins a agost de 2021 la declaració d'Incheon, <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

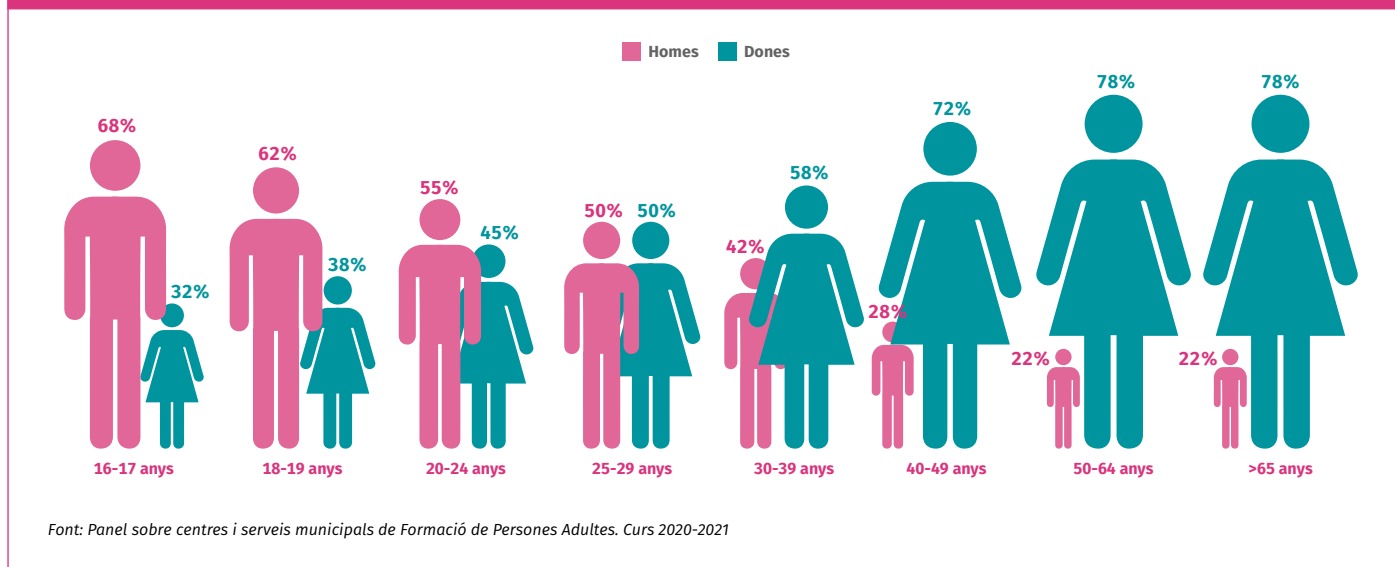
i adultes perquè ofereixen oportunitats de cap a cap de la vida. Persones que per diferents motius necessiten adquirir noves competències per poder reincorporar-se al mercat laboral, que necessiten reinventar-se o adquirir habilitats socials que ajuden a desenvolupar personalitats saludables, autònomes i amb capacitat per a prendre decisions que poden transformar la seua vida i el seu entorn.

Si observem les dades segregades per edat i gènere entre la població més jove que participa en l'AEPa, des dels 16 fins als 24 anys, hi ha majoria d'homes. Entre el tram de 25 a 29 anys la participació de dones i homes està distribuïda a parts iguals, és a dir, 50% de dones i 50% d'homes. Des dels 30 fins als 49 anys augmenta considerablement la participació de les dones respecte a la dels homes, i ja dels 50 fins als 65 anys o més, la participació de les dones és del 78% enfront del 22% d'homes. Quines són les possibles causes d'aquesta progressió?

En el 4^o Informe Mundial en el Aprendizaje y la Educación de Adultos¹⁸ s'indica que el nombre d'homes joves que abandona els estudis durant l'adolescència és major que el de dones joves. Fet que pot explicar, en part, per què en els primers trams d'edat hi ha major nombre d'homes que no de dones. Els homes joves que han abandonat

18 Publicat en 2020 per l'institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/version-espanol-del-cuarto-informe-mundial-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos>

DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE I GRUPS D'EDAT



prematurament el sistema educatiu accedeixen als centres de Formació de Persones Adultes per tornar a inserir-se en el sistema educatiu, per aconseguir la titulació bàsica, accedir a altres nivells educatius o per acreditar aprenentatges que s'han produït en contextos informals. Aleshores, els centres possibiliten el desenvolupament d'un projecte vital personal, professional i social -que s'ha vist truncat en una etapa vital complexa- en qualsevol moment; i esdevenen llocs de noves oportunitats per a l'aprenentatge i educació permanents. Les raons per les quals els homes joves presenten una taxa major d'abandó del sistema educatiu en els primers trams d'edat podria explicar-se, en part, per la socialització diferenciada i el model de masculinitat en què han estat socialitzats.

Ara bé, des dels 30 fins als 65 anys o més, el nombre de dones en els centres d'FPA augmenta significativament. Quines són les causes possibles d'aquest augment de presència i participació femenina i la consegüent disminució de la participació masculina? Podem apuntar diverses explicacions:

- La socialització diferenciada de les dones joves comporta que siguin més responsables, constants, o que es dediquen més a les cures, qualitats i tasques que potencien la resiliència davant dels reptes educatius i canvis propis de l'adolescència.
- Ara bé, també la socialització diferenciada ha tingut conseqüències contràries per a les dones de major edat, que han hagut d'abandonar els estudis o no han pogut accedir-hi per la impossibilitat de compaginar les cures, el treball i les responsabilitats domèstiques que en la població de més edat no són compartides o, en cas que ho siguin, no ho són de forma equitativa per a les dones, cosa que palesa que no hi ha coresponsabilitat en les tasques.

A més de l'edat i el sexe, s'han de tenir en compte altres aspectes que evidencien la necessitat d'incorporar en les cultures, les pràctiques i les polítiques dels centres de Formació de Persones Adultes la perspectiva interseccional. Així, per exemple, les dades del panel ens mostren que:

- Un **41%** de l'alumnat és de **nacionalitat estrangera**.
- Un **40%** de l'alumnat a l'inici de curs estava en **situació d'atur**.¹⁹

¹⁹ Dades sobre els ensenyaments dels quals es té informació.

- Un **20%** de l'alumnat està **empadronat en un altre municipi**.

Entendre i atendre la diversitat de l'alumnat requereix l'anàlisi de totes les dimensions i identitats que travessen les persones. Aleshores la resposta i funció dels centres d'FPA respecte a la reinserció en el sistema educatiu, la inserció social amb la consegüent millora de l'autoestima i de les relacions interpersonals optimitza la reinserció sociolaboral. Els centres d'FPA esdevenen cercles càlids, com diu Zygmunt Bauman,²⁰ al voltant dels quals es poden minimitzar les desigualtats de la població adulta i, alhora, millorar les seues competències.



03

La inclusió és un dret acompanyat d'un canvi de mirada

La Proclamació internacional dels drets humans (1948), la Convenció internacional de les persones amb discapacitat (2006), la Declaració d'Incheon en el Fòrum Mundial de l'Educació (2015) i els diferents decrets de les comunitats autònomes, com ara el Decret 150/2017 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu de la Generalitat de Catalunya, palesen que es tracta d'un dret, però no és suficient legislar perquè es produísca un canvi educatiu cap a un model més inclusiu i que incidisca en la millora de la vida de les persones i de la societat.

Aquest marc regulador ha d'anar acompanyat d'un canvi de mirada que consisteix a traslladar el focus de l'alumnat a les barreres del context. Es tracta de centrar-se en les

²⁰ Bauman, Zygmunt (2007). *Los retos de la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona.

solucions i no en els problemes, de detectar les barreres per a l'aprenentatge per poder eliminar-les. Tant les que han estat provocades pel context de l'aprenentatge com les provocades pel procés de socialització.

Què són les barreres?

Tal com indiquen Booth, i Ainscow (2011) "Entenem per barreres els factors ambientals en l'entorn d'una persona que en condicionen el funcionament i creen discapacitat"²¹. Posar el focus d'atenció en les barreres suposa un gir copernicà en la manera d'entendre i atendre la diversitat en el sistema educatiu. Preguntar-nos per què fracassen les escoles en compte de l'alumnat, comporta reflexionar en quina mesura el centre escolar i les seues dinàmiques de funcionament educatiu responen a les necessitats de l'alumnat. Centrar-se en les dificultats o "dèficits" de l'alumnat parteix de la creença arrelada que les causes del fracàs estan estretament lligades a les seues característiques personals, socials i familiars. Aleshores les pràctiques i organització del centre queden fora de l'anàlisi. El fet de classificar a un determinat nombre d'alumnes amb l'etiqueta de "necessitats educatives especials" comporta el risc de pensar que l'atenció a la diversitat recau en grups professionals concrets i no és cosa de tot el centre. Dit d'altra manera, si les dificultats educatives les atribuïm als dèficits de l'alumnat, deixem de tenir en compte les barreres per a l'aprenentatge i la participació existents en tots els nivells i àmbits educatius, aleshores s'inhibeixen les innovacions en la cultura, les polítiques i les pràctiques dels centres que poden minvar les dificultats educatives per a tot l'alumnat tal com s'indica a l'*Index for Inclusion*.²²

La vulnerabilitat, provocada per les barreres, pot sobrevenir a qualsevol persona i en qualsevol moment de la seua vida. L'anàlisi dels diferents tipus de violències ens ajudarà a detectar-les i a dur a terme accions i plans proactius que contribuïsquen a la construcció de les tres dimensions d'una escola inclusiva: les cultures, les polítiques i les pràctiques.

La violència directa consisteix en qualsevol acció agressiva o destructiva contra la naturalesa, les persones

21 Discapacitat denota els aspectes negatius de la interacció entre una persona amb una alteració de la salut i el seu entorn (factors contextuals i ambientals) OMS, 2001.

22 Per a ampliar la informació podeu consultar en <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf> pàg. 44 i 45.

o la societat. És la més visible i la que més impacta, preocupa a la majoria de la població i sovint és notícia en els mitjans de comunicació. Però no així l'estructural i la cultural. La *violència estructural*, segons Galtum,²³ provoca que les realitzacions efectives, somàtiques i mentals, dels éssers humans estiguen per sota de les seues realitzacions potencials. Consisteix en organitzacions i estructures injustes que no permeten que les persones puguen satisfer les seues necessitats. L'alienació, la pobresa i la repressió són tipus d'aquestes violències. Segons Paco Cascón la trobem en els centres educatius quan analitzem la distribució i els usos dels espais, la manera de donar classe o les vies de participació de l'alumnat, o millor dit, la manca d'aquestes i en com es distribueixen els recursos, entre d'altres.²⁴

Però com es perpetua aquest tipus de violència? Es perpetua amb l'ajuda de la violència cultural, que justifica i legitima la violència estructural i es manifesta en l'art, en la religió, en els simbolismes, en el llenguatge, en els mitjans de comunicació, en la ciència, etc. Es tracta d'un entramat de valors que assumim en el procés de socialització i que es reforcen per codis i normes legals, de manera que ens inculquen una cultura opressiva, que és acrítica i delegadora i ens prepara per a la col·laboració passiva o activa amb estructures injustes i insolidàries. Els materials audiovisuals i analògics, la música, les imatges, el llenguatge són alguns dels elements que haurem de sotmetre a l'anàlisi crítica perquè els centres educatius estan inclosos en

23 La violència estructural és un concepte encunyat per Galtum i d'altres autors cap als anys 70. En els anys 90 encunyen el terme violència cultural que explica com es reforça i es perpetua la violència de i en les estructures socials.

24 Aquest canvi de mirada focalitza l'atenció en una cultura de la innovació que s'esforça a detectar, d'una banda, les *barreres provocades pel context d'aprenentatge* entre les quals s'inclouen: les *físiques*, quan presentem activitats que suposen activitats motores que les persones no poden salvar; les *sensorials* quan les activitats o tasques només es presenten amb una única modalitat sensorial, per exemple la visual, les *comunicatives* en presentar o possibilitar la comunicació d'una única forma; les *curriculars* quan només dissenyem i presentem els continguts des d'un únic nivell curricular: normalment el que representa la mitjana o el que considerem que és el prototipus d'alumna o d'alumne; les *cognitives* quan la informació la presentem sense organitzadors com, mapes mentals, conceptuals, etc. i les *estructurals* com la falta d'adequació dels espais i del mobiliari.

D'altra, les *provocades pel procés de socialització*: com les de *gènere*, quan només es presenten activitats des de la perspectiva patriarcal; les d'*identitat sexual* quan no s'atén la diversitat d'identitats sexuals quedant excloses dels materials, dels espais i de les activitats; les *culturals* provocades pels costums, religions o tradicions, les *socioeconòmiques* quan no s'atén a qui compta amb pocs recursos econòmics i amb dificultats socials; les *digitals* quan no s'atén les dificultats d'accés als recursos digitals i a l'alfabetització digital, i les *emocionals* produïdes per moltes de les anteriors.

aquestes pràctiques i estructures, si no ho detectem i ho canviem, contribuïm al fet que es perpetuen.²⁵

Les dimensions d'una escola inclusiva: cultures, polítiques i pràctiques

Crear *cultures inclusives* comprén la construcció de comunitat i l'establiment de valors inclusius. Com ja s'ha dit, un centre inclusiu ha de ser acollidor, on es potencia la col·laboració entre les persones, és a dir, es tracta de crear una comunitat segura on tothom se senta valorat i digne. Una comunitat que estableix els fonaments perquè cadascuna de les persones aconseguisca desenvolupar les seues capacitats i competències al màxim; amb uns valors inclusius compartits per tota la comunitat educativa i dignes de ser transmesos a qualsevol persona que s'incorpore al centre. Com aconseguir-ho? El primer pas consisteix a plantejar diferents qüestions: quins són els valors que identifiquen el nostre centre? Tenim protocols d'acollida? Són inclusius? Es promou la col·laboració amb l'entorn? Existeix diàleg igualitari? Tot açò ho tenim recollit en alguna de les documentacions del centre?

Les *polítiques* on la inclusió és el nucli de la innovació educativa i amara totes les polítiques del centre encaminades a millorar l'aprenentatge i participació de l'alumnat i del professorat. Ara bé [...] innovar en educació -ací i ara- significa renovar el nostre compromís de transformar la realitat en un món que és diferent del que va ser i que serà diferent del que és hui. Innovar en educació suposa fer nostra la vivència [...] que en educació tot comença hui".²⁶

Per això cal que ens preguntem: quins són els criteris per a l'assignació de les tutories? Per a la distribució i assignació dels recursos? Per a la formació del professorat? Quin és l'ús didàctic i l'accessibilitat dels espais? Tenim plans i programes de centre reals i pràctics? S'inclouen en la nostra documentació? S'implementen en les pràctiques del centre?

25 Per a major comprensió de l'anàlisi dels diferents tipus de violències podeu consultar: Cascón, Paco, Seminario de Educación para la Paz (APDH) "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia". https://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf

I Acción directa no violenta y Desobediencia civil Revista Illacrua, nº 92, Noviolència. <http://www.noviolencia.org/publicaciones/illacrua.pdf>

26 Marc d'Innovació Educativa. Una invitació a participar en el canvi. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (pàg.14). Disponible en: https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa.pdf

Les *pràctiques* han d'estar centrades a orquestrar l'aprenentatge i en ser motivadores per a l'alumnat. També han d'encaminar-se a organitzar i mobilitzar els recursos del centre educatiu i de la comunitat a què pertany. Moltes vegades no som conscients dels recursos que tenim als centres i a l'entorn social on s'ubiquen, aleshores es tracta d'identificar-los, mobilitzar-los i organitzar-los per fer un ús eficient.

La participació de tota la comunitat educativa és clau. Les preguntes com ara: quines estratègies fem servir per a afavorir l'accessibilitat física, sensorial, cognitiva i emocional de les persones adultes? Com fer que la població en risc d'exclusió social accedisca al nostre centre? Dissenyem i programem tenint en compte el marc metodològic del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)²⁷, per atendre: a què aprenem, com aprenem i per què aprenem? Oferim un currículum coherent, significatiu i inclusiu al nostre alumnat? Poden servir-nos de guia per contribuir a la participació de tota la comunitat educativa.

La fragmentació excessiva i la tendència a homogeneïtzar del currículum, on l'alumnat és qui s'ha d'adaptar a una programació rígida, i amb l'avaluació competitiva i on de vegades hi ha agrupaments discriminatoris, contribueixen al fracàs en l'aprenentatge i a l'abandó escolar. Per això, a l'hora de plantejar-nos la manera d'atendre la diversitat en els centres d'FPA, hem de fugir d'aquests aspectes que han estat causa de l'abandó de part de l'alumnat que després participa en l'FPA. La coordinació del professorat i no presentar un currículum fragmentat, des d'una perspectiva patriarcal i etnocèntrica, abstracte en excés i amb avaluacions competitives potencia la participació i col·labora en l'eliminació de les barreres.

27 El Disseny Universal per l'Aprenentatge és un conjunt de principis de disseny curricular, que ens ajuden a avançar cap a un model de programació obert, que permeta la participació i l'aprenentatge a tothom. Per a saber més consulteu: <https://blocs.xtec.cat/mobilsperlainclusio/files/2017/01/GUIA-DUA-PDF.pdf>

Disseny Universal i Aprenentatge Accessible (DUA-A), que posa el focus en l'accessibilitat, per això apareix la segona A. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2022/05/DUAAval-1.pdf>

Algunes propostes o suggeriments

Al llarg d'aquest article s'han obert nombrosos interrogants i a penes s'han tancat alguns. Encetar interrogants és la tasca fonamental de la filosofia que possibilita fer una anàlisi crítica de les idees acceptades de forma acrítica. Qüestionar-les ens permet revisar-les, analitzar-les i acceptar-les només en cas de tenir arguments i informació suficients per a fer-ho. És el pas previ a la investigació i acció conscients. Una concepció d'educació inclusiva conscient, des de l'òptica que ací s'ha defensat, ens permet el canvi de mirada que posa les persones en el centre de tot procés d'aprenentatge, d'educació i de formació. Canvi que ens reorganitza la mirada cap a la cerca de solucions. Cerca que implica posar en tela de judici cultures, polítiques i pràctiques que s'han consolidat en els centres educatius i esdevenen productores de barreres. Detectar-les depèn sobretot del canvi cap a una mirada empàtica enfocada a les persones que s'acosten als centres d'FPA.

Algunes propostes i suggeriments per a una acció conscient en els centres d'FPA:

1. *Cap a un lideratge compartit i democràtic:* el lideratge en els centres d'FPA ha de consistir en un procés compartit per tothom. L'ànima d'aquest lideratge democràtic té un doble vessant: d'una banda, l'equip directiu com a motor intern de l'escola, i, de l'altra, el mateix ajuntament com a corresponsable de la seua acció socioeducativa. En qualsevol cas, perquè aquest siga un lideratge positiu que contribueisca a guiar l'escola cap al procés de la inclusió, ha de comptar amb l'alumnat i la resta del professorat. D'aquesta manera s'empodera les persones participants i s'assumeix el repte de fer de les escoles institucions més justes i solidàries.
2. *Canvis profunds en la cultura del centre:* un centre inclusiu requereix canvis significatius en la cultura pròpia. Canvis en: els principis pedagògics, els valors i les creences; el llenguatge i els llenguatges, les normes explícites i les implícites, la resolució dels conflictes i les rutines del centre. Aquests són possibles gràcies al lideratge democràtic on es comparteixen responsabilitats. Les modificacions de les cultures no poden imposar-se. Necessiten una reflexió i una anàlisi crítica que implica la presa de consciència que es tracta d'un procés que requereix el seu temps per provar i assajar, i que pretén la reconfiguració del centre al voltant d'un principi primordial: la comprensió de la diversitat i la seua atenció real.
3. *Polítiques* que revisen, reorganitzen els recursos i contempen la col·laboració de l'alumnat dels centres d'FPA com a coparticipants en l'elaboració de coneixements, en l'ampliació de les capacitats i de l'aportació de les seues destreses. Vet ací una vertadera innovació que prioritza les persones participants de l'FPA, les fa protagonistes, les empodera i els transmet que són dignes d'aprendre i d'ensenyar. Perquè l'educació i l'aprenentatge al llarg de la vida implica tant l'alumnat com el professorat, ens permet educar i educar-nos. L'alumnat dels centres d'FPA el conformen persones amb un bagatge vital, amb coneixements i habilitats que ens permeten la reciprocitat a l'hora d'aprendre i educar. Així, els centres poden esdevenir espais que transformen i milloren la vida de les persones, però com diu José Beltran,²⁸ per ser transformador, un centre educatiu s'ha d'haver transformat prèviament a si mateix per convertir-se en un autèntic *col·laboratori*. Un *col·laboratori és un laboratori col·laboratiu, cooperatiu i solidari*²⁹, on s'experimenta, s'explora i s'innova de forma col·lectiva i a partir d'iniciatives col·lectives.
4. *Pràctiques* basades en la recerca neurocientífica que demostra l'existència de tres xarxes neuronals que intervenen en l'aprenentatge, la de reconeixement que respon a què aprenem, l'estratègica que respon a com aprenem i l'afectiva que respon per què aprenem. En les Pautes DUA s'alineen les tres xarxes cerebrals amb tres principis:

28 Ponència del professor José Beltran Llavador en un curs de formació per a la millora de la funció directiva en FPA. Liderazgos colectivos en FPA. Una propuesta de sociología en acción para un nuevo contrato social.

29 Marc d'Innovació Educativa pàg. 63. https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa.pdf

- a. Principi I. Proporcionar múltiples formes de representació de la informació i dels coneixements (el què de l'aprenentatge). Les persones difereixen en com percebem i comprem la informació, per això és essencial proporcionar múltiples maneres de representació de la informació. Algunes de les pautes per a aquest principi són: oferir alternatives a la informació auditiva, a la visual o donar opcions per a personalitzar la presentació dels continguts.
- b. Principi II. Proporcionar múltiples formes de representació de l'aprenentatge (el com de l'aprenentatge). Cada persona té les seues habilitats estratègiques i organitzatives per expressar el que sap, per això cal proveir d'opcions per a l'acció i expressió, com proveir de diverses eines per a la construcció de textos i discursos, utilitzar diferents mitjans per a garantir la comunicació o donar suport en l'establiment d'objectius que guien l'aprenentatge, ajudar en la planificació i desenvolupament d'estratègies i proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació...
- c. Principi III. Proporcionar múltiples maneres d'implicació o de comprometre's (per què aprenem). De forma que tot l'alumnat pugui sentir-se motivat i compromès en l'aprenentatge. Si l'aprenentatge s'arrela a les emocions, motiva, engresca i té més garanties d'èxit. Fomentar l'autonomia, minimitzar les causes que generen inseguretats, creant un clima de suport oferint opcions que reduïsquen la sensació d'inseguretat i les distraccions...
5. *Currículum inclusiu* que es deriva de les propostes anteriors. Flexible, amb situacions d'aprenentatge arrelades a la vida, on des de: l'estructura, les imatges, els continguts —conceptuals, procedimentals i actitudinals—, fins als recursos i eines analògiques o digitals, estiguen enfocades a l'eliminació de les barreres per a la participació i l'aprenentatge. Un currículum competencial que tinga com a centre les persones. Dissenyat tenint en compte les pautes del DUA i amb els criteris per a la justícia global per a l'elaboració de materials que s'apunten en el Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials.³⁰ Un currículum amb una programació que s'adapte a cadascuna de les persones versus una programació seqüencial —on les persones s'han d'adaptar a la programació— i, amb una avaluació formativa.
6. *Realitzar un Projecte educatiu de centre (PEC)*: amb plans realistes i pràctics com el Pla d'acollida a les persones nouvingudes o en risc d'exclusió social, el Pla d'atenció a la diversitat i inclusió socioeducativa (PADIS) i el Pla d'igualtat i convivència, però sobretot on es recullen els principis i valors inclusivius que defineixen i construeixen el tipus de centre que volem ser. Per això s'ha de partir de l'anàlisi dels factors del context que faciliten o dificulten la inclusió. Incloure mesures per a la detecció i eliminació de les barreres identificades que limiten l'accés, la participació i l'aprenentatge i que mobilitzen i reorganitzen els recursos disponibles.
- També cal establir plans d'acollida i seguiment per a la formació en línia o semipresencial on el punt de partida siga el punt de vista de l'alumnat, és a dir, ens hem de fer les mateixes preguntes que es farà l'alumnat: què s'espera de mi? Què és formació i educació en línia? Com m'avaluaran? Quina metodologia he de fer servir? Quins són els materials? Però sobretot com he de manejar-me en la plataforma? Sense perdre de vista que l'acompanyament en aquest procés ha de ser molt acurat i sobretot ha de ser tenir en compte l'empatia, a l'hora de respondre un correu o d'oferir aclariments i ajuda per interactuar en la plataforma, a l'hora de donar instruccions sobre els materials i les tasques corresponents, també és essencial disposar de materials didàctics digitalitzats que siguen pertinents per a cada context. Però sobretot garantir l'accés a dispositius digitals i a Internet a les persones que ho necessiten.
7. *Establir i consolidar aliances*: per arribar a tots els sectors de la població sota la influència del nostre centre amb tota mena d'associacions tant amb les que treballen amb població en risc d'exclusió social, amb minories ètniques i amb persones amb diversitat funcional, com les que no. El centre ha de constituir-

30 Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials Massip, Mariona; Barbeito, Cécile; Bartolomé, Sònia; González-Monfort, Neus; Santisteban, Antoni (2020). Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau. https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2020/220972/deccrijus_a2020.pdf

se en un organisme viu i obert que creix per a arribar a tots els sectors socials.

8. *Banc de temps per a l'ajuda entre iguals*: experiència pròpia d'un col·laboratori tal com l'hem definit en el punt 3 d'aquest recull de propostes i suggeriments. Es tracta d'un banc de temps basat en l'ajuda entre iguals per a la formació i l'aprenentatge³¹. Aquest tipus d'organització per a l'acompanyament i ajuda entre iguals pot servir tant per a professorat, per a l'alumnat o per ambdós col·lectius alhora.
9. *Augmentar les mesures per a la presència i participació de tota la població en les escoles d'FPA*. En el panel sobre serveis municipals de formació de persones adultes del curs 2020-2021 es recull que un 67% d'escoles ofereix beques o ajudes econòmiques a l'alumnat, un 45% du a terme projectes per a afavorir la inclusió i un 18% compta amb serveis de cura. Aquestes mesures mostren una senda per la qual hem de transitar, però és fonamental ampliar-la si volem atendre a tota la població i sobretot als col·lectius més vulnerables.
10. *Cal revisar on i com es destinen els recursos econòmics*. Els informes GRALE³² posen de manifest que donar suport, professionalitzar i invertir en la formació del cos docent augmenta la qualitat de l'ensenyament de forma sostenible, sobretot en el context actual, on la tecnologia de la informació i la intel·ligència artificial donen pas al que ja s'anomena la quarta revolució industrial. Si segons les dades del panel el 89% dels recursos econòmics es destinen als salaris del personal, enfront de un 6% per a manteniment, un 3% per a material i un 2% a altres aspectes, cal, doncs, revisar on i com es destinen per veure si són suficients.

En definitiva, l'autoavaluació de les nostres pràctiques com a docents, de l'estructura, els valors i els espais del centre és fonamental per canviar pràctiques excloents que de vegades ni tan sols som conscients que les duem a terme. Dur a terme una anàlisi crítica de la filosofia i valors del Projecte Educatiu del Centre, dels diferents plans

31 En aquest curs 2022-23 s'ha posat en marxa una formació basada en la filosofia del banc de temps entre el professorat d'FPA. Es tracta d'ajudes i suports puntuals entre el mateix professorat on es crea xarxa, es col·labora i es comparteix.

32 Les cinc edicions del *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (GRALE) publicades des de 2009 fins a 2022.

que el conformen, la distribució i els usos dels espais, els materials i el currículum, les violències estructurals i culturals, la metodologia que fem servir, les aliances que establim amb altres institucions locals és clau per no caure en modes o corrents que passen ràpidament i que deixen al seu pas frustració, cansament i desànim entre el professorat i l'abandó de part de l'alumnat, sovint el que més necessita les oportunitats de l'Aprenentatge i Educació de Persones Adultes. Per això, és imprescindible que el treball i la revisió de cultures, pràctiques i polítiques per aconseguir escoles més inclusives partisca d'un vertader compromís amb els valors que faciliten la presència, participació i l'aprenentatge de qualsevol persona. Només així es podrà lluitar vertaderament contra l'exclusió social que comença, en moltes ocasions, amb l'exclusió del sistema educatiu i que comporta:

«Falta de participació de segments de la població en la vida social, econòmica i cultural de les seues respectives societats a causa de la falta de drets, recursos i capacitats bàsiques (accés a la legalitat, al mercat laboral, a l'educació, a les tecnologies de la informació i la comunicació, als sistemes de salut i protecció social), factors que fan possible una participació social plena. L'exclusió social és un concepte clau en el context de la Unió Europea per a abordar les situacions de pobresa, desigualtat, vulnerabilitat i marginació de parts de la seua població».³³

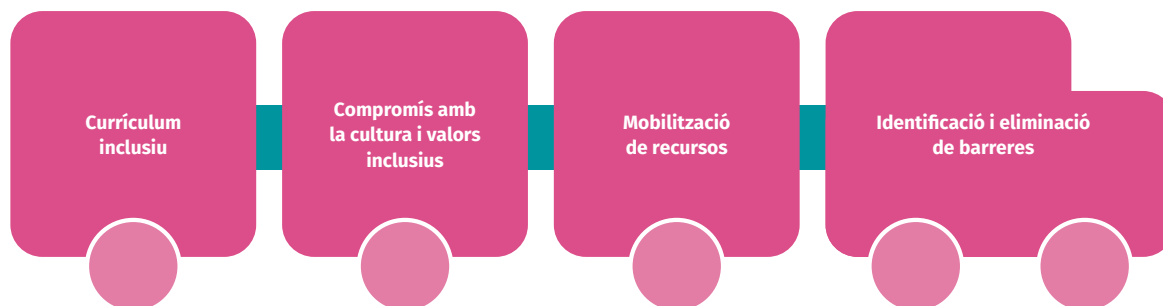
A més a més, la concepció d'inclusió educativa que ací s'ha defensat, implica que l'oferta de l'Aprenentatge i Educació de Persones Adultes siga dirigida a tothom —ja no es considera com un recurs provisional per a qui s'ha quedat enrere en la infantesa o joventut—, ja que la ràpida evolució tecnològica i social requereix la reconversió i perfeccionament professional de manera contínua, així la competència principal del segle XXI és la capacitat d'aprendre durant tota la vida.³⁴

33 Dubois, Alfonso *et al.* (2000). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Pérez de Armiño, Karlos (dir.). Hegoa i Icaria Editorial, en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>

Diccionari del Sistema Educatiu Valencià: <https://gestoreducatiu.gva.es/documents/166071507/166071542/Exclusi%C3%B3%20social/0c0054dc-a649-46be-9eee-eba9c03103f4>

34 Tal com s'exposa en el resum dels resultats del GRALE 5.

Ara bé, hem de tenir sempre present que per entendre i atendre la diversitat el primer canvi i el més radical és el propi, és a dir, el que es produeix en cada docent en copsar i atendre-la des de totes les dimensions.



Basat en la Guia del Decret valencià d'Equitat i d'Inclusió Educativa. Direcció General de Política Educativa. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana: https://ceice.gva.es/documents/169149987/169674889/Guia_Decret_valencia_d_equitat_i_d_Inclusio.pdf/dc934cff-4599-4fdc-b379-9987c8861a18



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació