

Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve
(coords.)

La competencia plurilingüe en la escuela

Experiencias y reflexiones

Octaedro 

Colección Horizontes-Educación

Título: *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*

Título de la edición original en catalán: *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*, Octaedro, 2019

Traducción al castellano: Manuel León Urrutia

Revisión de la traducción: los autores de sus capítulos respectivos

Primera edición: marzo de 2021

© Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18615-65-8
Depósito legal: B 5993-2021

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Entrada	9
MONTSERRAT FONS Y JULI PALOU	
Escuelas participantes	13
I. Hacer visibles las lenguas: acoger	
1.1. Primer paso: descubrir el entorno	19
JORDINA CODINACHS, XAVIER PLANÀS Y ANNA VILARÓ	
1.2. Aprender de y con los relatos de vida lingüística	27
MONTSERRAT COMA, JULI PALOU Y MONTSERRAT PIÑOL	
1.3. Lo oral y lo escrito, diferentes formas de representación	39
MONTSERRAT FONS Y MIREIA PÉREZ-PEITX	
II. Conocer y reconocer: crear vínculos	
2.1. Hablamos de lenguas con los «Proyectos compartidos»	51
MÍRIAM CABRÉ, CARMÉ GÜELL E ISABEL VILAGRAN	
2.2. Las lenguas de las familias entran en la escuela	63
MONTSERRAT COMA, MONTSERRAT PIÑOL Y MARIA MOYA	
2.3. Las cajas de vida	75
MARIA MARCOS FERNÁNDEZ Y NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA	
2.4. Las lenguas en la escuela de la prisión	87
GEMMA CASASAYAS, BLANCA SÁNCHEZ E IRENE TORT	

III. Transitar entre las lenguas: contrastar para aprender

3.1. El proyecto «Cuentos en familia»	101
ALESSIA CORSI Y MÍRIAM TURRÓ	
3.2. Plurilingüismo e intercomprensión	111
ENCARNACIÓN CARRASCO PEREA Y JUAN ANTONIO SOLER VILANOVA	
3.3. Las lenguas suben al escenario: una Ricitos de Oro plurilingüe	125
MARIA MARCOS, SANDRA MEMMINGER Y EVA TRESSERRAS	
3.4. La reflexión metalingüística en el aula	137
NEUS FRIGOLÉ Y EVA TRESSERRAS	

IV. La formación de los docentes

4.1. La reflexión sobre el plurilingüismo a través de las narrativas multimodales	149
MÍRIAM CABRÉ Y JULI PALOU	
4.2. El sistema de creencias en la formación del profesorado	157
MIREIA PÉREZ-PEITX Y NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA	
Bibliografía general	169
Coda	171
MARGARIDA CAMBRA	
Glosario	175
ISABEL CIVERA	
Sobre los autores	181

Entrada

MONTSERRAT FONS Y JULI PALOU

El libro que está en sus manos tiene como eje vertebral tres conceptos clave. El primero es *acoger*. En alguna ocasión hemos podido constatar que en un centro educativo en el que conviven más de veinte lenguas solo aparecen una o dos en los murales que hay colgados en las paredes. Aprendimos hace años que cuando alguien entra por la puerta de la escuela o del instituto debe hacerlo con todo su bagaje, el personal, el cultural y el lingüístico. Una vez dentro, nos debemos mostrar atentos a este bagaje, ya que es la base sobre la cual se va a construir todo el proceso de aprendizaje. Recordamos una metáfora relacionada con esta idea que era muy esclarecedora. La metáfora usaba –y usa, todavía– los términos *sumersión* e *inmersión*. *Sumergir* es poner debajo; en cambio, *inmergir* es situar dentro. La sumersión esconde, la inmersión contextualiza. En el aula de música, en las hojas informativas, en las fiestas que se celebran, etc., no podemos esconder la realidad lingüística y cultural presente en el centro educativo. Las lenguas, así como las culturas, tienen que aparecer, tienen que hacerse visibles en cuanto se ha traspasado la puerta. Acoger, porque no es sencillo vivir en un exilio impuesto.

El segundo concepto es *crear vínculos*. Crear vínculos es, de alguna manera, proteger al otro. No, no pensamos en una protección infantilizadora del otro, sino en el encuentro con aquel que no es de los míos, de mi clan, y del cual no tengo muchos referentes. Crear vínculos es llenar este espacio vacío que existe entre mi mundo y un mundo del que no sé muchas cosas, y con frecuencia las que sé suenan a estereotipo. No hay duda de que este vacío se llena con palabras, pero también con lo que

llamamos *simpatía*, es decir, con la capacidad de buscar el espacio donde convergen experiencias y sentimientos. Aproximarse al otro sin dejarse llevar por los prejuicios, con la voluntad de romper las posibles asimetrías que puedan existir debido a que el otro no habla como yo, a que no es de aquí, a que desconoce nuestras costumbres, etc. Crear vínculos conlleva lo que algunos autores llaman *descentrarse*, otros *exponerse a la diferencia* y otros *reducir la distancia social*. Sea cual sea el término, siempre hay un lugar donde todos coinciden, que podemos sintetizar de la manera siguiente: es necesario tener la capacidad de salir del propio yo, y de la manera como los míos piensan y viven el mundo, para sumarse e implicarse en un espacio colectivo. Crear vínculos, porque todo el mundo necesita sentirse respetado por la ley, valorado por la sociedad y estimado por el grupo.

Y el tercer concepto es *contrastar para aprender*. No basta con que se sienten juntos niños y niñas de diferentes orígenes, como tampoco lo es que, de manera esporádica, el centro deje un espacio para que se muestren algunas curiosidades relacionadas con las culturas familiares; de la misma manera, sería un error pensar que es necesario ponerse de acuerdo en la mirada cultural, social o religiosa, sería un error pensar que se debe compartir todo. El contraste, el hecho de transitar entre culturas y lenguas para aprender, no lo asociamos ni a una superposición, ni a acciones esporádicas, ni a ningún tipo de imposición, sino a un estímulo para el crecimiento personal. La diferencia no es una anécdota. La diferencia es otra manera de construir la propia identidad. Es en este punto donde discrepan los discursos que hablan de *tolerancia* y los que apuntan hacia el *plurilingüismo*. *Tolerancia* es concesión y, por lo tanto, la mirada es unidireccional; *plurilingüismo* es reconocimiento, y en el reconocimiento la mirada se mueve siempre en dos direcciones: el niño se siente mirado por su maestro, mientras que el maestro siente la mirada del niño, una mirada que reclama un proceso de comprensión. En el marco de una educación plurilingüe nada ni nadie es extraño, porque hay un constante transitar entre todas las maneras de sentir, de hacer y de decir. El contraste no es, en este caso, abrir una puerta a la curiosidad para cerrarla un poco más tarde. Contrastar para aprender, porque cuando el conocimiento hace un viaje hacia lugares desconocidos nunca retorna de la misma manera. A nuestro entender, cualquier proceso formativo tiene un límite, un límite que solo se transgrede cuan-

do entra en juego la reflexión, es decir, la capacidad de poner en duda el propio pensamiento. En el caso de la didáctica, una actitud reflexiva debe estar ligada siempre a los modos de actuar de la profesión, ya que solo así es posible cambiar las miradas, cambiar la manera de nombrar los fenómenos y de darles respuesta. La reflexión es el punto de partida para una verdadera transformación, que en ningún caso podemos entender como un proceso estrictamente individual, al margen de los demás. El cambio en educación siempre es colectivo, compartido por los docentes, por las familias y por el conjunto de la sociedad. Es imprescindible crear lo que algunos autores denominan *zona de comprensión compartida*, la cual, en nuestra opinión, siempre tiene una dimensión personal y al mismo tiempo social, cognitiva y al mismo tiempo lingüística, siempre tiene una dimensión real y al mismo tiempo utópica.

Este libro lo han escrito muchas manos y desde una perspectiva donde confluyen investigación y docencia. Los miembros del grupo de investigación Plurilingüismo y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL)¹ lo hemos querido así porque entendemos que el saber anida en muchos lugares, tanto en las aulas de los centros educativos como en los estudios que se impulsan desde el ámbito universitario. Los destinatarios de esta obra son todas aquellas personas que piensan que el ser humano se encuentra en proceso de devenir y que, a lo largo de este proceso, siempre se siente interpelado por la presencia del otro.

Desde el primer momento, hemos tenido el apoyo, siempre estimulante, de las escuelas, a las que agradecemos cómo se han implicado en la escritura y reescritura de cada capítulo. También hemos disfrutado del apoyo de dos proyectos, uno estatal y otro autonómico,² los cuales han sido un estímulo positivo para la investigación. Y, por supuesto, sin las risas y la eficacia de Arantza, y sin el buen humor y la capacidad de resolución de Laia, este libro no se habría terminado nunca. ¡Muchas y muchas gracias!

1. Grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/plural/presentacio-2>. Forma parte del grupo de investigación consolidado y con financiación LLETRA: <http://grupsdereerca.uab.cat/lletra/ca>

2. EDU2015-69332-R. Desarrollo de las competencias para la educación plurilingüe. IP: Juli Palou Sangra (2016-2018).

2017 ARMIF 00014. L'acolliment lingüístic: la immersió i l'educació plurilingüe i intercultural. Una proposta estratègica de millora per a la formació inicial de mestres. IP: Montserrat Fons (2018-2020).

Escuelas participantes

Escuela Baró de Viver (Barcelona)

La escuela está situada en el barrio de Baró de Viver, distrito de Sant Andreu (Barcelona). Se trata de una zona geográfica y social que se caracteriza por el aislamiento de sus habitantes en relación con el resto del distrito y de la ciudad. Nuestra escuela está considerada como centro de máxima complejidad.

Trabajamos para lograr la apertura social y cultural de la escuela y del barrio, con la intención de ofrecer el acceso a los múltiples lenguajes que forman parte del mundo, así como el acercamiento a referentes de vida que enriquezcan las experiencias de desarrollo personal de nuestros alumnos.

La constante llegada de población de otros países con distintas costumbres y lenguas ha hecho que la escuela tuviera que pensar nuevas estrategias para acoger a todas estas familias e incorporar al proyecto de la escuela la pluriculturalidad y el plurilingüismo. Este entorno pluricultural nos ha llevado a reflexionar cómo la escuela puede ser un motor de convivencia y de integración cultural. Las actividades que realizamos, en las que interviene la comunidad educativa, nos aportan una riqueza pedagógica que intentamos reflejar en nuestro día a día.

Escuela Camins (Banyoles)

La Escuela Camins es la quinta escuela pública de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Banyoles, capital del Pla de l'Estany. Inició su labor pedagógica en septiembre del 2012. Se encuentra en la zona comercial de la ciudad. El Proyecto Educativo apuesta por metodologías centradas en el niño. La actividad

se organiza a partir de ambientes de libre elección y el trabajo por proyectos.

El perfil del alumnado actual del centro es diverso. El municipio de Banyoles cuenta, desde hace diez años, con un Plan de Escolarización Extensiva (PEE) que facilita la escolarización de los alumnos procedentes de otras culturas y nacionalidades a los diferentes centros de la ciudad de manera equilibrada, favoreciendo la cohesión social y la comunicación entre diferentes colectivos y culturas. Actualmente, en el centro conviven 265 alumnos con quince lenguas diferentes (catalán, castellano, árabe, sarahule, mandinga, fula, rumano, chino, ruso, francés, finlandés, italiano, mongol, bereber y portugués), lo que valoramos como una riqueza cultural y lingüística.

Centro de Formación de Adultos Carme Karr (Sant Joan de Vilatorrada)

El CFA Carme Karr es un centro educativo de titularidad pública que abrió las puertas el curso 2008-2009. Se encuentra situado dentro del Centro Penitenciario Lledoners. Esta circunstancia implica definir los objetivos y actuaciones de acuerdo con los propios de las instituciones penitenciarias, basados en la reinserción social de las personas internas, por un lado y, por otro, con los de las instituciones educativas.

De los internos del centro, una media del 50 % asiste a la escuela, la cual tiene un equipo docente formado por 15 maestros. En relación con los estudios impartidos la escuela tiene una gran oferta educativa, tanto en turno de mañana como de tarde. Los cursos de lengua catalana, castellana e inglesa son las enseñanzas con más volumen de alumnado.

Valorar la diversidad lingüística de nuestro centro y fomentar actitudes de respeto de las lenguas como vehículos de comunicación y expresión social de las personas son nuestros grandes objetivos. En la misma línea, hay que tener en cuenta la importancia de la comunicación como instrumento clave para la reinserción social. Por lo tanto, el papel de la escuela es fundamental en el transcurso del tiempo de los internos en prisión.

Escuela Enric Farreny (Lleida)

La escuela Enric Farreny es un centro público de Educación Infantil y Primaria de una sola línea. El alumnado del centro

proviene mayoritariamente de familias trabajadoras de nivel económico medio-bajo o bajo. Por esta razón, algunos de estos alumnos sufren importantes problemas de carácter económico, y algunos incluso sociales. Los alumnos de otras nacionalidades o de otras culturas suman un total del 10 % del alumnado y su integración se ha hecho, o se está haciendo, con un proceso de inmersión lingüística y cultural en el aula sin ningún tipo de dificultad destacable.

Aproximadamente, el 60 % del alumnado tiene como lengua familiar el castellano, lo que se hace patente en la vida diaria del centro fuera de las aulas. La lengua vehicular de enseñanza-aprendizaje en la escuela, el catalán, se imparte y se usa en todos los niveles y ámbitos.

Una de las características principales del centro es que muchas familias del barrio han mantenido la fidelidad cuando se han ido incorporando alumnos de otros barrios, poblaciones y territorios.

Escuela La Sínia (Vic)

La escuela La Sínia es una escuela pública, de Educación Infantil y Primaria, que comenzó su actividad educativa en 2008. Está situada en la zona sur de Vic, en concreto en el barrio del Remei, considerado un barrio de acogida de ciudadanos procedentes de países extracomunitarios en los últimos veinte años. Entendemos la escuela como referente educativo del barrio y de la ciudad. Por ello, desarrollamos una intervención socioeducativa y ofrecemos una atención integral al niño y su familia.

Las familias de la escuela proceden de unos quince países. Conviven unas veinte lenguas diferentes. En el marco de este entorno y de esta sociedad plural, multicultural y plurilingüe, el tratamiento integrado de las lenguas en el centro toma una gran transversalidad en el día a día en las aulas. Aprendemos las lenguas a partir de su uso funcional, comunicativo y reflexivo, contextualizándolas en un entorno significativo. El catalán es la lengua de comunicación y de aprendizaje de la escuela. Al mismo tiempo, la gran diversidad lingüística de los alumnos y las familias aporta una gran riqueza; el reconocimiento y la visibilización de todas y cada una de las lenguas y de las culturas es un eje central de nuestro proyecto.

Escuela Tanit (Santa Coloma)

La escuela Tanit se encuentra en el Barrio de Santa Rosa de Santa Coloma de Gramenet, un barrio de paso para muchos inmigrantes, donde convive una gran diversidad de culturas. Destacan las procedencias asiática, magrebí, centroamericana, sudamericana, gitana, africana y europea, por este orden de prevalencia. La escuela ya ha cumplido los cincuenta años y desde el año 2000 ha optado por convertirse en comunidad de aprendizaje: un modelo de centro participativo, abierto a la comunidad en el marco de la escuela inclusiva.

Trabajamos con un doble objetivo: el éxito del alumnado y la mejora de la convivencia. El contexto multilingüe y pluricultural de la escuela Tanit no ha hecho otra cosa que aumentar aún más su nivel de compromiso con el entorno y con la formación de personas competentes en el uso de lenguas, tanto de las curriculares como de las no curriculares, como son la árabe y la amazigh.



Hacer visibles las lenguas: acoger

Primer paso: descubrir el entorno

JORDINA CODINACHS, XAVIER PLANÀS Y ANNA VILARÓ

Hablamos de la experiencia

Septiembre. Empieza un nuevo curso. En la escuela La Sínia, como en todas las escuelas, hay reencuentros, comentarios sobre los que han abandonado el centro y, sobre todo, expectativas sobre aquellos docentes que se suman a nuestro proyecto. ¿Qué saben ellos y ellas de la escuela? ¿Qué saben del barrio de la escuela?

Todos tenemos experiencias personales y profesionales que han dado lugar a distintas formas de hacer y de entender la educación. ¿Cuál debe ser la experiencia de los que empiezan hoy en nuestro centro? Seguro que aportarán nuevos enfoques didácticos, pero nuestra inquietud es saber si estos nuevos enfoques tendrán en cuenta el entorno donde se ubica la escuela.

Una mirada al entorno

Hace ya unos cuantos años, después de constatar que los docentes que se incorporaban al centro no eran suficientemente conscientes de nuestra realidad, acordamos que había que actuar en dos direcciones: la primera, generar un buen clima de relación en el claustro para que los conocimientos acumulados en nuestro centro puedan fluir de forma natural; y segundo, promover estrategias para que los docentes que se incorporan a La Sínia puedan conocer de primera mano el contexto social más próximo (barrio, entidades, dinámicas de relación y de convivencia, etc.), ya que es el entorno donde se desarrollará y cobrará sentido su –y nuestra– labor educativa.

Entendemos la escuela como una institución socializadora que, como tal, debe conocer e interrelacionarse de forma activa con su contexto real y próximo. Por eso, lo primero que pretendemos compartir con los nuevos docentes es una concepción del centro educativo que va más allá de los límites que siempre nos marcan las paredes o los patios. Para comprender qué es La Sínia y qué es lo que hacemos, la mirada debe ir siempre más allá de una concepción rígida del proceso de crecimiento y de aprendizaje académico.

Si pensamos en el posible desconocimiento del entorno por parte de los nuevos docentes, lo primero que se nos ocurre es hacer una inmersión en el barrio, ya que solo así se puede entender la realidad social y multicultural que se respira. Con este propósito, desde el equipo directivo del centro se decidió hace unos años generar propuestas de acogida que facilitarían el descubrimiento del barrio. En ningún momento se planteó como una descubrimiento anecdótico, sino como una primera aproximación a lo que, sin lugar a dudas, es la piedra angular del proyecto educativo.

Salimos de la escuela, conocemos personas y reconocemos la pluriculturalidad y el multilingüismo

Con el propósito de recibir y de acoger de manera adecuada a los nuevos docentes, son varias las dinámicas que hemos organizado a lo largo de los últimos cursos. Con los años hemos aprendido que una buena acogida es la manera más eficaz que tenemos para hacerles partícipes activos de un proyecto que solo tiene sentido si es colectivo.

Una de estas dinámicas consiste en salir del centro con la finalidad de descubrir las diferentes lenguas y culturas que conviven en el barrio y, por tanto, las distintas lenguas y culturas de origen de nuestras familias, de nuestros alumnos. La dinámica se basa en lo siguiente: se deben registrar en audio, en tantas lenguas como sea posible, distintas palabras significativas del proyecto educativo de La Sínia; nos referimos a palabras como *acompañar, educación, aprender, compartir*, etc. Los maestros y maestras se agrupan en ciclos, con lo cual se favorecen las primeras aproximaciones, interacciones y conversaciones, al mismo tiempo que, a través de una dinámica de juego, se crea un agradable primer contacto de trabajo de ciclo.

Y ya tenemos a los maestros, los nuevos y los no tan nuevos, paseando por las calles, entrando en comercios y en distintos servicios; una pequeña y gran excursión que, como es fácil de imaginar, ha dado lugar a situaciones de lo más variadas, algunas de ellas muy curiosas. Citamos, como ejemplo, el caso de una familia que invitó a té y pastas a las docentes, con toda probabilidad porque les hizo mucha ilusión que estas se interesasen por su manera de nombrar determinados conceptos.

A la hora de la verdad, el contacto directo con la gente hace que los equipos de maestros y maestras no se limiten a recoger las palabras seleccionadas, sino que escuchen y aprendan otras que no estaban previstas. Son palabras que se añaden a las que ya tienen anotadas y grabadas en el móvil, las cuales los llevan a desplegar estrategias de identificación, ya que cuesta conocer y hacerse cargo de la enorme riqueza lingüística del barrio.

El tiempo concedido es de una hora y media; una vez finalizado, los diferentes grupos de docentes vuelven a la escuela. Como equipo directivo hemos detectado siempre que el reencuentro va acompañado de la necesidad de explicar anécdotas, de compartir sentimientos, de poner en común los descubrimientos que tienen relación con un entorno complejo y rico como es el de la escuela La Sínia. De forma espontánea se genera un círculo en el vestíbulo de la escuela. El ambiente es especial, diferente; todo el mundo tiene ganas de transmitir alguna información a los demás, sobre todo, a los miembros del equipo directivo. ¡Ya tenemos el tema, o los temas, del primer claustro! El barrio, las lenguas, la gran diversidad. Y esto, conjuntamente con un descubrimiento fundamental: muchos y muchas docentes explican que el desconocimiento de la lengua que les hablaban no era un obstáculo a la hora de comunicarse.

Los maestros que llegan a la escuela para enseñar lengua también se han encontrado con una sorpresa: el primer contacto con el entorno los ha situado en una perspectiva que no se esperaban. Ha habido un intercambio de roles. Hoy son ellos y ellas los que han aprendido cómo se sienten las personas cuando alguien les habla en una lengua que no entienden. Una gran lección, sin duda. Nuestra intención, la del equipo directivo, es que todo esto sirva para que comprendan que el aprendizaje en general, y de una manera especial el aprendizaje de las lenguas, tiene mucho que ver con la voluntad, con la manera de situarse y con la

capacidad que tenemos de mostrar interés hacia el otro, por su manera de hacer, por las lenguas que sabe y que utiliza.

Otra dinámica que llevamos a cabo consiste en salir por el barrio con el propósito de visitar diferentes espacios y entidades que consideramos significativos para los infantes: espacios de culto religioso, asociaciones, clubes deportivos, centros de salud, etc. El objetivo de esta dinámica es que los maestros conozcan las diferentes entidades del barrio (funciones, ámbitos de actuación, objetivos, etc.), las ubiquen y tengan un primer contacto con ellas. A la vez, pretendemos que descubran la importancia del trabajo en red y el peso que este tiene en nuestro proyecto educativo de centro.

Cada uno de los equipos de ciclo que lleva a cabo esta dinámica debe conseguir un objeto significativo y representativo del lugar que visita. Cuando vuelven al centro se deja un tiempo para el intercambio de impresiones y de anécdotas y, a continuación, se les propone que creen una composición artística con los diferentes elementos que han recogido (figura 1).



Figura 1. Producciones artísticas representativas del trabajo de la escuela con el barrio.

El objetivo es que a través de esta composición expresen la conexión de la escuela con las distintas entidades del barrio y de la ciudad. Dejamos una media hora para realizar esta labor.

Una vez acabada, se la explican al resto de los equipos docentes del claustro; se trata de hacer una explicación de cada una de las composiciones y un análisis de los elementos que aparecen en ella, dependiendo de si lo hacen de forma recurrente o aislada. Esta dinámica se cierra con un debate colectivo centrado en la capital importancia que tiene el trabajo en red que llevan a cabo las diferentes instancias socializadoras.

Hablamos de los saberes

Socialización y escolarización

Las actividades que hemos expuesto hasta aquí tienen en última instancia el propósito de articular la socialización y la escolarización. Conocer desde un inicio el entorno donde está ubicada la escuela permite que los docentes se hagan un retrato del contexto donde deberán basar su intervención a lo largo de todo el curso escolar. En este retrato inicial destaca la imagen de la red de entidades y de instituciones del territorio que actúan también como agentes educativos activos, con los cuales desarrollan un programa integral de atención al infante. Como afirman Collet y Tort (2017, 16):

Para educar a todo el mundo, es necesario y a la vez es necesitado por los demás. Todas las educaciones y todos los agentes deben ser reconocidos como parte significativa y relevante en el proceso de socialización y entendidos, observados y valorados como tales.

Lejos de quedarnos con las muchas anécdotas que surgen a raíz de las actividades que hemos comentado, lo que queremos provocar es una actitud reflexiva que ayude a entender, desde una mirada amplia, cuál debe ser el horizonte educativo de La Sínia. El equipo docente debe tomar consciencia de lo que ha vivido y disponer de espacios diversos para hablarlo. En estos espacios, las ideas se deben ampliar, se deben poner en cuestión, se deben rebatir y se deben compartir, porque solo así pueden adquirir consistencia las líneas pedagógicas que lideran y definen el proyecto socioeducativo del centro.

Como apunta Bonal (2018), «es necesario, pues, salir de la escuela para volver a la escuela». Cuando solo se tiene en cuenta la

escolarización, los problemas se sitúan de manera inevitable en el currículum mismo, en la falta de implicación por parte de las familias, en los recursos o en las capacidades de los alumnos. En cambio, cuando la escolarización y la socialización se articulan, la perspectiva es más amplia. Por eso, el mismo Bonal propone hablar menos de *educación* y más de *educabilidad*, término que permite hacernos preguntas como: ¿disponen los niños y las niñas, los y las jóvenes, de un entorno favorable ante al aprendizaje?, ¿qué recursos sociales tienen?, ¿pueden acceder fácilmente a estos recursos?, ¿hay algún equipo docente capaz de aceptar diferentes ritmos de aprendizaje?, etc.

Pasear para descubrir el barrio y su gente, para identificar en clave socioeducativa cuáles son los espacios de ocio de nuestros alumnos y los espacios de reunión de sus familias, genera el conocimiento directo y real de la comunidad. Un conocimiento que creemos que es el inicio de una *metamorfosis personal* en los docentes con relación a la labor socioeducativa que desarrolla la escuela.

Hay un antes y un después del equipo docente

El descubrimiento de las instancias socializadoras provoca un antes y un después. Ahora todo el mundo puede dar sentido a una de las ideas clave que Vigotski (1979) apunta en su obra: el desarrollo del individuo se encuentra de forma inevitable mediado por el entorno. Hay una relación dialéctica entre contexto e individuo, una relación que irá dando forma a su proceso de construcción de la identidad.

Creemos que es desde este descubrimiento personal de los demás como avanzamos en el camino para vencer los prejuicios sociales asociados a la diversidad cultural y lingüística. Las experiencias que hemos comentado ayudan al docente a pasar de desconocer una realidad a reconocerla. La observación directa, el contacto con las personas y las instituciones del barrio y la posterior reflexión colectiva una vez se ha retornado al centro, hacen que los docentes que se incorporan a La Sínía descubran la necesidad de generar estrategias de comunicación intercultural e interlingüística.

El antes y el después a los que nos estamos refiriendo también afectan a la manera de concebir a cada uno de los alum-

nos. Después de conocer el entorno en el que se mueven es más sencillo entender que, cuando atraviesan la puerta de la escuela, los alumnos no lo hacen como elementos inexpertos o pasivos, sino que llevan con ellos toda una experiencia acumulada; una experiencia que les permite jugar en su barrio, que los ayuda a convivir con las diferentes lenguas que se usan en este barrio, que les facilita la comprensión de las normas de conducta que tienen que respetar en las diferentes actividades que realizan, entre las cuales es posible que se encuentre la asistencia a una fiesta religiosa. Disponen, por lo tanto, del bagaje que es propio de cualquier actor social, un bagaje que cualquier docente debe conocer e interpretar.

Las experiencias directas del inicio de curso ayudan a entrar en contacto con la pluralidad de ciudadanos, de entidades y de instituciones del entorno. Abren la mirada a nuestra labor educativa y, de esta manera, nos apartan de la nostalgia de un mundo monocultural, controlado en el plan lingüístico por unas pocas lenguas, que no son las que hablan nuestros alumnos. Todo ello ayuda a incluir, de manera progresiva, maneras de hacer que fomentan la competencia pluricultural e intercultural en los actores sociales que componen el centro.

Reflexiones finales

Como equipo directivo, con los años nos hemos dado cuenta de que desde que iniciamos estas dinámicas de acogida –ahora hace ya seis años– la valoración de la experiencia por parte de los docentes ha sido positiva. La valoran como una experiencia que los ha enriquecido en la medida que los ha situado en el contexto y les ha permitido contrastar sensaciones y reflexiones pedagógicas con el resto del equipo.

Así pues, consideramos las dinámicas expuestas como valiosas, ya que comportan:

- ▶ Que conozcan las instancias socializadoras en las que se encuentran inmersos los alumnos.
- ▶ Que los docentes nuevos empaticen con el entorno y sean conscientes de que la escolarización siempre se debe concebir de forma conjunta con los procesos de socialización.

- ▶ Que se ponga en evidencia que no hay respuestas preestablecidas para actuar en situaciones que son muy complejas, motivo por el cual se deben intensificar los procesos de formación y de reflexión conjunta, con el propósito de compartir criterios de actuación.

Bibliografía

- Bonal, X. (2018). «Més enllà de l'accés: més educabilitat (i menys educació) per sortir de la pobresa». *Perspectiva Escolar*, 399, 6-9.
- Collet, J.; Tort, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.
- Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Grijalbo.

Sobre los autores

Míriam Cabré Rocafort

Maestra y doctora. Ha cursado el máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (UB). Profesora asociada de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la UB. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Especialista en el análisis de las creencias mediante las narrativas multimodales.

Margarida Cambra Giné

Licenciada en Filosofía y Letras y licenciada en Lingüística General Comparada por la Universidad de París-la Sorbonne. Doctora. Ha sido profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona. Cofundadora del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Ha participado en numerosos seminarios y grupos de trabajo internacionales, tanto en didáctica de las lenguas como en formación del profesorado, y ha colaborado en proyectos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.

Encarnación Carrasco Perea

Licenciada en Filología Románica y doctora en Lingüística y Didáctica de las Lenguas por la Université Stendhal de Grenoble (Francia). Profesora agregada de didáctica de la lengua y la litera-

tura de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Sus principales líneas de investigación son: la (auto)valoración de los repertorios lingüísticos, las actitudes y representaciones del alumnado y profesorado en contextos multilingües y multiculturales, y la evaluación de la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural.

Gemma Casasayas Soler

Maestra. Actualmente, y desde hace siete años, trabaja de maestra en el Centro de Formación de Adultos Carme Karr, centro educativo de titularidad pública que abrió las puertas el curso 2008-2009 y que se encuentra situado dentro del Centro Penitenciario Lledoners. Es la coordinadora lingüística del centro.

Isabel Civera López

Licenciada en Filología Inglesa y profesora titular de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Especialista en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Jordina Codinachs Vila

Maestra. Ha cursado el Máster Interuniversitario en Escuela Inclusiva. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Directora de la escuela la Sínia, de Vic. Está comprometida en varios proyectos que promueven una educación de calidad, favorecedora de la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Montserrat Coma Guirao

Maestra. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona. Ha colaborado en proyectos europeos, relacionados con el plurilingüismo y la interculturalidad, financiados por la Comisión Europea. En la actualidad, es directora de la Escuela Baró

de Viver, donde trabajan desde la práctica reflexiva y llevan a cabo diferentes proyectos con una mirada inclusiva y de equidad.

Alessia Corsi

Maestra, licenciada en Filología Italiana y doctora. Ha cursado el máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (UB). Profesora asociada de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la UB. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Su tesis doctoral trata sobre literacidades familiares y lectura en contextos plurilingües y pluriculturales.

Montserrat Fons Esteve

Maestra, licenciada en Pedagogía y doctora. Profesora titular de didáctica de la lengua de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora con el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en la formación de formadores en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Neus Frigolé Pujol

Licenciada en Filología Inglesa. Ha cursado el máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (UB). Profesora asociada de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la UB y profesora colaboradora en la Universidad de Manresa. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Sus estudios se relacionan con la educación plurilingüe e intercultural como respuesta a la diversidad lingüística y cultural en el aula.

Carme Güell Serra

Maestra y licenciada en Pedagogía. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona. En la actualidad,

maestra de la escuela Camins de Banyoles y profesora adjunta de la Universitat de Girona.

Maria Marcos Fernández

Maestra. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona. Maestra de la Escuela Tanit de Santa Coloma de Gramenet. Presidenta del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet.

Sandra Memminger Ruiz

Maestra. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona. Jefa de estudios de la escuela Tanit de Santa Coloma de Gramenet. En la escuela realiza tareas propias de la maestra de educación especial y, en general, relacionadas con la atención a la diversidad. Está implicada en proyectos contra la segregación escolar y la mejora de la escuela pública.

Maria Moya García

Maestra y licenciada en Derecho. Ha cursado el máster en Neuropsicología y Educación y el Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (UB). Profesora asociada de didáctica de la lengua de la Facultad de Educación de la UB. Miembro del grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Tiene interés en investigar sobre el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en escuelas que trabajan por ambientes-espacios y en entornos con diversidad lingüística y cultural.

Juli Palou Sangrà

Licenciado en Filosofía y Letras y Filología y doctor. Profesor titular de didáctica de la lengua de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro cofundador del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora con el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en la formación de formadores del área de lengua y literatura.

Mireia Pérez Peitx

Maestra, licenciada en Ciencias Políticas y doctora. Profesora asociada de didáctica de la lengua de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora con el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en la formación de formadores del área de lengua y literatura.

Montserrat Piñol Amorós

Maestra y licenciada en Geografía e Historia. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Ha colaborado en proyectos europeos, relacionados con el plurilingüismo y la interculturalidad, financiados por la Comisión Europea. Maestra de Primaria en la Escuela Baró de Viver, en la que la educación parte de la vida y para la vida.

Xavier Planàs Serradell

Maestro. Ha cursado el máster en e-Learning especializado en investigación y el máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Jefe de estudios de la Escuela La Sínia. Impulsor del equipo de atención a la infancia transdisciplinar.

Blanca Sánchez Gómez

Licenciada en Filología Catalana. Ha ejercido como profesora de catalán en Educación Secundaria y formación de adultos, tanto en el ámbito de la comunicación como en el de la formación instrumental. También ha impartido clases de lengua extranjera en inglés. En la actualidad, trabaja en el Centro de Formación de Adultos Carme Karr, centro educativo de titularidad pública que abrió las puertas el curso 2008-2009 y que está situado dentro del Centro Penitenciario Lledoners.

Núria Sánchez Quintana

Licenciada en Filología Hispánica y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora lectora SH en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo Plurilingüismos

Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en diversos proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional. Es tutora del máster de Formación de Profesores de ELE de UNIBA.

Juan Antonio Soler Vilanova

Maestro y licenciado en Geografía e Historia (Historia del Arte) por la Universitat de Lleida (UdL). Ha cursado el máster en Lenguas Aplicadas, también por la UdL. Maestro de la Escuela Enric Farreny de Lleida. Formador AICLE del Departamento de Educación y formador de Doqua, centro de formación permanente del profesorado.

Irene Tort Cots

Licenciada en Filología Inglesa. Ha cursado el máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona (UB). Ha ejercido como profesora de inglés en el ámbito de Educación Primaria y Secundaria, en formación de adultos y en enseñanza de lenguas a nivel universitario. Profesora asociada de didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la UB. Miembro del grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Le interesa investigar los procesos de aprendizaje de lenguas.

Eva Tresserras Casals

Licenciada en Filología Hispánica y doctora. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y de Blanquerna (URL). Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora en la formación del profesorado en entornos plurilingües e interculturales, y focaliza su investigación en la competencia plurilingüe y en la práctica reflexiva.

Míriam Turró Amorós

Maestra, licenciada en Filología Catalana y doctora. Profesora asociada de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Ramon Llull y de la Facultad de Educación de la Universi-

dad de Barcelona. Maestra en la Fundación Collserola. Miembro del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Forma parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Ha participado en varios proyectos subvencionados por la Comisión Europea. Colabora con grupos de trabajo a la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Isabel Vilagran Colprim

Maestra y licenciada en Psicopedagogía. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona. En la actualidad es directora de la escuela Camins de Banyoles.

Anna Vilaró Bellvehí

Maestra y licenciada en Psicopedagogía. Secretaria de la Escuela La Sínia. Colabora con el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL), de la Universidad de Barcelona. Interesada en todo aquello que tenga relación con la literatura infantil y la expresión artística. Le apasiona tanto enseñar como aprender.

Índice

Entrada	9
MONTSERRAT FONS Y JULI PALOU	
Escuelas participantes	13
I. Hacer visibles las lenguas: acoger	
1.1. Primer paso: descubrir el entorno	19
JORDINA CODINACHS, XAVIER PLANÀS Y ANNA VILARÓ	
Hablamos de la experiencia	19
Una mirada al entorno	19
Salimos de la escuela, conocemos personas y reconocemos la pluriculturalidad y el multilingüismo	20
Hablamos de los saberes	23
Socialización y escolarización	23
Hay un antes y un después del equipo docente	24
Reflexiones finales	25
Bibliografía	26
1.2. Aprender de y con los relatos de vida lingüística	27
MONTSERRAT COMA, JULI PALOU Y MONTSERRAT PIÑOL	
Hablamos de la experiencia	27
Explicamos nuestra relación con las lenguas	27
De la experiencia personal a la colectiva	28
Hablamos de los saberes	32
La mirada de la investigación	32
Del texto a la interpretación	33

Reflexiones finales.	37
Bibliografía	38
1.3. Lo oral y lo escrito, diferentes formas de representación	39
MONTSERRAT FONS Y MIREIA PÉREZ-PEITX	
Hablamos de la experiencia	39
Al principio solo hay una lengua	39
El aterrizaje en un contexto con una lengua o unas lenguas desconocidas	40
Aprender una lengua nueva pero no poder leerla	41
Aprender a leer y a escribir no es sencillo	42
Hablamos de los saberes	43
Leer y escribir son actividades complejas en cualquier lengua	43
Leer y escribir son actividades socioculturales	44
Aspectos psicolingüísticos	45
Aspectos afectivos.	46
Reflexiones finales.	48
Bibliografía	48

II. Conocer y reconocer: crear vínculos

2.1. Hablamos de lenguas con los «Proyectos compartidos»	51
MÍRIAM CABRÉ, CARMÉ GÜELL E ISABEL VILAGRAN	
Hablamos de la experiencia	51
Los «Proyectos compartidos»	51
«El primer regalo: un nombre para la escuela».	53
«Una canción para la escuela»	57
Hablamos de los saberes	60
Reflexiones finales.	61
Bibliografía	62
2.2. Las lenguas de las familias entran en la escuela	63
MONTSERRAT COMA, MONTSERRAT PIÑOL Y MARIA MOYA	
Hablamos de la experiencia	63
Descubrimos las lenguas en la escuela.	63
Reflexionamos sobre las lenguas	69
Hablamos de los saberes	71

Reflexiones finales.	72
Bibliografía	73
2.3. Las cajas de vida	75
MARIA MARCOS FERNÁNDEZ Y NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA	
Hablamos de la experiencia	75
Las cajas de vida o la incorporación y reconocimiento de las lenguas y culturas de origen en el aula	75
Las cajas de vida en los diferentes cursos.	78
Hablamos de los saberes	81
El ámbito de la narración	81
Reconceptualizar la escuela	82
Reflexiones finales	84
Bibliografía	85
2.4. Las lenguas en la escuela de la prisión	87
GEMMA CASASAYAS, BLANCA SÁNCHEZ E IRENE TORT	
Hablamos de la experiencia	87
La escuela en el centro penitenciario.	87
Las lenguas dentro de la escuela	88
Compartir para aprender	88
Reconocimiento y toma de consciencia de identidades singulares y diversas	91
Hablamos de los saberes	92
Compartir lenguas dentro del centro penitenciario	92
Interacción e identidad.	94
El aprendizaje de lenguas para la reinserción en la sociedad.	95
Reflexiones finales.	96
Bibliografía	96

III. Transitar entre las lenguas: contrastar para aprender

3.1. El proyecto «Cuentos en familia»	101
ALESSIA CORSI Y MÍRIAM TURRÓ	
Hablamos de la experiencia	101
Las sesiones del proyecto «Cuentos en familia».	102
La presencia del plurilingüismo en las sesiones de «Cuentos en familia».	103

La comprensión y las estrategias de comprensión en las sesiones de «Cuentos en familia»	104
Hablamos de los saberes	107
La mediación en el proceso de aprendizaje de la lectura . .	107
Las literacidades familiares	108
Reflexiones finales.	109
Bibliografía	110
3.2. Plurilingüismo e intercomprensión	111
ENCARNACIÓN CARRASCO PEREA Y JUAN ANTONIO SOLER VILANOVA	
Hablamos de la experiencia	111
Las lenguas curriculares y no curriculares en la escuela . .	112
La intercomprensión: para entendernos, las lenguas no son el problema	114
¿Evaluación calificadora de los aprendizajes plurilingües? <i>Yes, we can!</i>	117
Hablamos de los saberes	118
Una didáctica del plurilingüismo competencial y transversal	118
Fomentar el plurilingüismo en la escuela: una responsabilidad compartida	119
Apertura a la pluralidad, cultura democrática y competencia global	120
Reflexiones finales.	122
Bibliografía	123
3.3. Las lenguas suben al escenario: una Ricitos de Oro plurilingüe	125
MARIA MARCOS, SANDRA MEMMINGER Y EVA TRESSERRAS	
Hablamos de la experiencia	125
Los orígenes	126
Demos un paso más	127
Contrastes entre lenguas	127
Entre bambalinas	129
Luces, cámaras y acción	130
Hablamos de los saberes	131
<i>Ricitos de Oro</i> : entre la ficción y la realidad.	132
La transferencia interlingüística: uso de la lengua y reflexión	132

Reivindicar las lenguas familiares	133
Reflexiones finales.	135
Bibliografía	135
3.4. La reflexión metalingüística en el aula	137
NEUS FRIGOLÉ Y EVA TRESSERRAS	
Hablamos de la experiencia	137
Situémonos	137
Nunca se es demasiado pequeño para reflexionar sobre la lengua.	139
Hablamos de los saberes	141
Algunas representaciones que pesan	141
Aprender a crear puentes entre lenguas	143
Reflexiones finales	145
Bibliografía	146

IV. La formación de los docentes

4.1. La reflexión sobre el plurilingüismo a través de las narrativas multimodales	149
MÍRIAM CABRÉ Y JULI PALOU	
Hablamos de la experiencia	149
Ilustrar para comprenderse y comprender: diversidad de narrativas multimodales.	149
Dar voz al pensamiento	150
Hablamos de los saberes	152
El enfoque conceptual multimodal	152
¿Cómo analizamos y qué interpretamos de las prácticas narrativas multimodales sobre el enfoque plurilingüe?	153
¿Es la reflexión multimodal capaz de promover la sacudida de las creencias sobre el enfoque plurilingüe en la formación inicial?	154
Reflexiones finales.	155
Bibliografía	156
4.2. El sistema de creencias en la formación del profesorado	157
MIREIA PÉREZ-PEITX Y NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA	
Hablamos de la experiencia	157

Creamos nuestra historia de vida lingüística	157
Creamos narrativas con un componente visual.	159
Hablamos de los saberes	161
Los orígenes de los sistemas de creencias.	162
Características del sistema de creencias, representaciones y saberes.	163
Tipos de cambio	165
Reflexiones finales.	166
Bibliografía	167
 Bibliografía general	 169
 Coda	 171
MARGARIDA CAMBRA	
 Glosario	 175
ISABEL CIVERA	
 Sobre los autores	 181

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com