

COM INFLUEIX EL CURRÍCULUM OCULT EN LA INCLUSIÓ I/O L'EXCLUSIÓ DELS ALUMNES?

Aida Cantero Martínez i Gemma Escribano Vidal

Curs 2012-2013

Tutor: Jordi Collet Sabe

Grau en Mestre d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Dijous, 15 de maig de 2013

Contingut

1. Resum o <i>Abstract</i>	3
2. Introducció i justificació	4
3. Pregunta inicial i objectius	6
3.1 Pregunta inicial	6
3.2 Objectius de la recerca	6
4. Marc teòric	7
4.1 Educació inclusiva	7
4.2 Currículum ocult	12
4.3 Educació inclusiva i currículum ocult	14
4.3.1 Pràctica educativa del/la docent.....	14
4.3.2 Metodologia emprada a l'aula	15
4.3.2.1 Dimensió de gènere.....	16
4.3.2.2 Dimensió cultural	16
4.3.2.3 Dimensió de classes socials	17
4.3.2.4 Dimensió referent a les necessitats educatives especials	18
4.3.3 Espai	18
4.3.3.1 Decorat i organització de l'aula	19
5. Hipòtesis	19
6. Metodologia.....	20
6.1 Tècniques.....	20
6.2 Procediment	21
6.3 Dimensions o aspectes concrets d'estudi	21
7. Treball de camp i resultats.....	22
7.1 Presentació de centres	22
7.2 Graelles d'observació	25
7.3 Anàlisi de les graelles d'observació	41
7.3.1 El/la docent fomenta la participació de tots els alumnes per igual.....	41

7.3.2 El/la docent es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els alumnes?.....	42
7.3.3 La comunicació no verbal de el/la mestra influeix en la exclusió d'alguns alumnes?.....	44
7.3.4 El/la docent etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests?.....	44
7.3.5 metodologia que s'utilitza a l'aula potencia la discriminació de gènere?.....	45
7.3.6 La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla la multiculturalitat?	48
7.3.7 La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla les diferents classes socials?	50
7.3.8 La metodologia que s'utilitza a l'aula afavoreix o dificulta l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials?.....	52
7.3.9 Organització de l'aula i decorats.....	53
8. Conclusions.....	55
9. Bibliografia	61

1. Resum o *Abstract*

L'objectiu d'aquest treball és observar si hi ha elements del currículum ocult en tres aules de Manresa i si aquests afecten a la inclusió i/o exclusió dels alumnes. Per a fer-ho partim d'una base teòrica on hi ha exposades les principals característiques d'un ensenyament-aprenentatge inclusiu i les dimensions d'anàlisi del currículum ocult que pretenem observar. Tot seguit, fem constar la metodologia emprada per portar a terme la investigació i les graelles d'observació.

Després d'aquestes hi ha un anàlisi i comparació de les escoles observades. En aquest anàlisi es pot observar com en totes les aules analitzades hi ha presents elements de currículum ocult que afavoreixen o dificulten la inclusió dels infants. L'última part del treball són les conclusions on hi ha les principals idees sorgides després de l'elaboració del treball. A més, hi ha una petita reflexió sobre allò que s'hauria de millorar per crear aules realment inclusives on tots els nens i nenes tinguessin les mateixes oportunitats per adquirir un aprenentatge significatiu.

Paraules clau: currículum ocult, inclusió, exclusió, pràctiques docents, metodologia educativa.

The aim of this work is to see if there are elements of the hidden curriculum in three classrooms of Manresa and if they affect the inclusion and /or exclusion of students. To do it we have used a theoretical base where we have exposed the main features of an inclusive learning-education and the dimensions of the analysis that we intend to observe about the hidden curriculum. Then, there is the methodology that we have used to conduct the investigation and the observation grids.

After that, there is an analysis and comparison of the observed schools. In the analysis we can see that in all the classrooms we have found elements of hidden curriculum that promote or hinder inclusion and/or exclusion of the children. The last part of the work is the main ideas that emerged after we have finished it. In addition, there is a small reflection about what should be improved to create real inclusive classrooms where all children had the same opportunities to get a significant learning.

Keywords: *hidden curriculum, inclusion, exclusion, teaching practices, educational methodology*

2. Introducció i justificació

El món i la nostra societat ha anat evolucionant i canviant al llarg de la història en molts aspectes: socials, culturals, tecnològics, etc. Actualment vivim en una època de creixent globalització i de canvis constants, cosa que com ja sabem, ha comportat molts beneficis però també alguns perjudicis, com per exemple, les grans desigualtats socials que van augmentant dia a dia, ja que també és una globalització selectiva i excloent. Tal i com demostra el dossier del *Tercer Sector* "A nivell d'estat espanyol, l'enquesta de Condicions de Vida de l'Institut Nacional d'Estadística (INE), de 2010, situa l'índex de pobresa relativa en un 20,8%, al voltant de 10.000.000 de persones. L'índex d'atur a tot l'estat, està a setembre de 2011 aproximadament en un 21% de la població activa, essent l'atur juvenil dels 20 als 24 anys d'un 43% en relació al total de la població activa. Entre les persones d'origen immigrant, la taxa d'atur se situa en el 32% una mica més de deu punts per sobre del conjunt de la població. Més de 1.300.000 llars tenen, a tot l'estat, tots els membres de la família a l'atur. Càritas destaca com a tendència de evolució més significativa a tot l'estat que de 2007 a 2010, doblés el nombre de sol·licituds d'ajut, en passar de 911.000 a 1.800.000 i, especialment, el fet que durant el 2010 unes 300.000 persones acudissin per primera vegada a aquesta institució. És a dir, un 16,5% del total de les seves atencions foren persones que debutaven amb una situació d'exclusió o risc d'exclusió"¹.

Aquesta realitat social diversa també és present al nostre sistema educatiu. Així doncs, ens trobem cada vegada més, amb aules formades per nens i nenes molt diferents entre ells, tant en aspectes econòmics com culturals o personals. Com a futures mestres creiem que és necessari saber tractar correctament aquesta diversitat. L'escola ha de vetllar perquè els infants surtin ben preparats per afrontar aquest món tan complex, contradictori i canviant en el que ens trobem i puguin formar part d'una societat amb valors i sentit crític en la que es pugui viure i convida còmodament.

Per aconseguir-ho, cal que la institució escolar es renovi, es reestructuri i s'adapti a la realitat de l'època i a la gran diversitat i pluralitat social que es manifesta actualment, per tal de poder anar formant aquesta societat justa, equilibrada, equitativa i solidària

¹ Dossiers del Tercer Sector 'Exclusió Social i desigualtats a Catalunya' núm. 13 / octubre de 2011.

que tots volem. Un recurs per aconseguir-ho és l'ensenyament-aprenentatge inclusiu. Tal com esmenten Gratacós² i Ugidos³:

"En l'etapa obligatòria cal una escola que aplegui tots els estudiants en la construcció d'una cultura comuna i compartida que asseguri la cohesió social i que fomenti, alhora, el progrés de cada infant i jove a partir de les seves capacitats i destreses fins arribar a les seves màximes possibilitats d'excel·lència".⁴

D'una banda, creiem que des de les escoles cal potenciar l'aprenentatge inclusiu mitjançant metodologies innovadores que tinguin en compte les capacitats de tots els infants i que garanteixin la igualtat d'oportunitats real per a tots els nens i nenes, sense cap tipus de discriminació. Per aconseguir aquest ensenyament inclusiu, cal renovar molts aspectes del sistema escolar i de la pràctica educativa, fugint de les estructures jerarquizades i homogeneïtzades que no tenen en compte les necessitats dels infants, presents en l'escolarització tradicional i en moltes escoles de l'actualitat.

D'altra banda, tot i que aparentment es porti a terme i s'aconsegueixi aquest ensenyament-aprenentatge inclusiu, pensem que existeixen diferents aspectes inconscients o implícits que poden passar desapercibuts i que poden tenir una gran influència en la inclusió o l'exclusió de l'alumnat.

Per tant, considerem que com a mestres, per garantir un bon ensenyament-aprenentatge inclusiu és necessari que fem aflorar i ens adonem d'aquests elements presents en les aules per tal de poder-los modificar o millorar. Per a fer-ho, cal que comencem a treballar a partir del currículum ocult ja que és on es troben molts dels aprenentatges que adquireixen els alumnes i que no es contemplen en el currículum oficial, els quals sovint acaben sent més significatius, sobretot pel que fa a l'àmbit de l'adquisició d'idees, valors, normes i pràctiques.

² Pep Gratacós i Guillén: Docent relacionat amb temes d'immigració i interculturalitat i col·laborador de la Fundació Jaume Bofill.

³ Pilar Ugidos Franco: Mestra i Directora de l'escola Miquel Bleach.

⁴ GRATACÓS Pep; UGIDOS Pilar. (2011) "L'escola comprensiva com a marc de referència". Dins: *Diversitat cultural i exclusió escolar*. Barcelona: Fundació Bofill, 201, p.14.

Per dur a terme aquest Treball de Final de Grau primer hem realitzat una recerca teòrica sobre l'ensenyament-aprenentatge inclusiu i sobre diferents aspectes del currículum ocult. A més, hem establert una relació entre aquests dos elements per comprovar si el currículum ocult incideix o no, en la inclusió i/o exclusió dels nens i nenes de l'aula. Tot seguit, hem establert i descrit la metodologia que farem servir per portar a terme l'anàlisi en les tres escoles de Manresa. Esmentar que vam escollir tres escoles ben diferents per obtenir resultats més rics i variats.

Durant la realització del treball de camp hem fet observacions a les aules de diferents escoles amb l'ajuda de les graelles d'observació i tenint en compte els ítems del currículum ocult establerts. Un cop fet això, hem fet el buidatge de tota la informació i hem extret uns resultats que han estat comparats i analitzats tenint en compte tot el que hem exposat en el marc teòric. Finalment, hem realitzat unes conclusions que reflecteixen les idees extretes de l'elaboració d'aquest treball i una petita reflexió

3. Pregunta inicial i objectius de la recerca

3.1 Pregunta inicial

La primera pregunta que ens plantejem en aquest Treball de Final de Grau és la següent:

- Quins elements del currículum ocult presents en la pràctica del/la docent i la metodologia emprada a l'aula podem observar en tres escoles de Manresa?

A partir d'aquesta pregunta ens en formulem una altra:

- Com afecten aquests elements del currículum ocult observats en la inclusió i/o exclusió dels infants?

3.2 Objectius de la recerca

La nostra recerca persegueix diferents objectius. D'una banda, pretenem identificar diversos elements del currículum ocult dins d'una aula escolar i analitzar si aquests elements afavoreixen la inclusió o l'exclusió dels alumnes.

D'altra banda, com a objectius més metodològics, ens plantejem planificar i realitzar una observació orientada i enfocada vers un objectiu de recerca concret i seguidament, volem analitzar i comparar els resultats de les investigacions per extreure'n conclusions.

4. Marc teòric

Els conceptes que volem abordar i analitzar en el nostre treball giren entorn la relació que s'estableix entre el currículum ocult i la inclusió en una aula o centre educatiu. Com hem dit anteriorment l'objectiu d'una aula inclusiva és aconseguir que es garanteixi la igualtat d'oportunitats per a tots els infants, i creiem que la influència del currículum ocult és un aspecte clau per garantir aquesta igualtat, ja que aquest d'una manera latent en la praxis educativa pot promoure la desigualtat o exclusió dels nens i nenes, encara que es portin a terme altres mesures o metodologies amb objectius inclusius.

4.1 Educació inclusiva

Diversos autors com Mel Ainscow, Gordon Porter, S i W Stainback, J.Jackson, s'han preocupat, entre d'altres coses, per les injustícies i la manca d'igualtat d'oportunitats present en moltes aules. Aquests conceptes prenen importància a partir dels anys 90, arrel de la conferència de la UNESCO on la idea d'una educació per a tots es va començar a desenvolupar donant pas a la idea d'inclusió. Segons Susan Bray Stainback⁵ la inclusió "És el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altre diferència, l'oportunitat per continuar sent membres de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula."⁶

Per tant, la inclusió escolar és una eina clau per aconseguir una educació de qualitat. A més d'això, és un dret democràtic del qual tots els alumnes han de gaudir, ja que tots ells tenen dret a l'educació i a tenir les mateixes oportunitats que els altres, sense cap mena de discriminació. Com a mestres no podem arravatar cap dret dels alumnes ni negar-los l'oportunitat de créixer i d'aprendre juntament amb els seus companys.

Ainscow, Booth⁷ y Dyson⁸ assenyalen que als centres educatius, per tal d'aconseguir un ensenyament-aprenentatge inclusiu, d'una banda han de reduir les barreres

⁵ Susan Bray: professora emèrita de la Universitat del Nord de Iowa. És doctora en Estudis sobre Discapacitat i Investigació Educativa.

⁶ BRAY Susan. "L'educació inclusiva: definició, context i motius". *Suports*, 2001, vol.5, p.18.

⁷ Anthony Both: Catedràtic del Centre d'investigació Educativa Canterbury Christ Church University College.

d'aprenentatge, és a dir, adaptar la pràctica escolar i les metodologies utilitzades a l'aula a les característiques individuals dels infants, així com també fomentar la participació de tots els/les alumnes. Fomentar aquesta participació és important, ja que d'aquesta manera es garanteix que els alumnes tinguin un paper actiu en el seu aprenentatge i que aquest pugui esdevenir significatiu.

D'altra banda, cal que les institucions escolars estiguin conscienciades i capacitades per atendre la diversitat present a les aules, ja que segons quina concepció tinguin d'aquesta necessitat posaran en funcionament unes formes d'organització i metodologies o unes altres, essent aquestes més o menys eficients per a la integració de tots els nens i nenes. Aquesta inclusió educativa de tothom no es pot aconseguir des de l'educació tradicional, ja que està estructurada homogèniament i és inflexible, per tant, caldrà una reestructuració de les institucions escolars. Segons Porter⁹, les claus de l'èxit perquè una institució educativa assoleixi la inclusió són les següents:

- La implicació de tots els estaments amb responsabilitat
- La voluntat decidida dels educadors i de les famílies per superar els problemes que aniran sorgint.
- Els recursos utilitzats (personals, materials i socials)
- El compromís de les màximes instàncies governamentals
- La presa de consciència per part de tots que la inclusió no és una recepta ni un programa a curt termini amb l'èxit garantit.¹⁰

Pel que fa als recursos, cal que els/les mestres que tradicionalment es dedicaven a donar suport individualitzat als nens i nenes dins d'una aula d'educació especial, és a dir, fora de l'aula ordinària, canviïn el seu rol. Des d'una perspectiva inclusiva es defensa que tots els alumnes estiguin sempre o el major temps possible dins de l'aula ordinària, juntament amb els altres companys. Per tant, aquest/a mestre/a haurà d'adquirir, si és necessari, el seu nou rol també dins de la mateixa aula, de manera que pugui treballar conjuntament amb l'altre docent.

⁸ Alan Dyson: professor d'educació a la Universitat de Manchester on codirigeix el Centre per a la Equitat en l'Educació. Els seus interessos de recerca se centren en la relació entre la inclusió social i educativa.

⁹ Gordon Porter: Consultor, investigador, professor de la Universitat de Canadà i gran impulsor de l'educació inclusiva.

¹⁰ PORTER, Gordon. "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". *Aula de Innovación Educativa*, 2003, núm. 121, pàg. 37-42.

Les seves funcions principals seran d'una banda, desenvolupar metodologies inclusives, elaborar els plans individualitzats d'aquells infants que ho requereixin i informar a les famílies, conjuntament amb el tutor. En el cas que entri dins l'aula, caldrà que doni suport al/la tutor/a del grup, treballi cooperativament i comparteixi amb ell/ella i la resta del claustre els coneixements i les actituds per atendre la diversitat de l'aula.

A l'escola tradicional, els continguts que es pretenen transmetre als infants són abstractes i descontextualitzats, sense tenir cap lligam amb els seus interessos i sovint no estan vinculats amb els seus coneixements previs ni amb la realitat social que viuen.

Per tant, aquests continguts juntament amb la metodologia que s'utilitza per transmetre'ls s'han de presentar i treballar de manera diferent ja que d'aquesta manera és impossible que els alumnes assoleixin un aprenentatge significatiu i no es garanteix un procés d'ensenyament-aprenentatge inclusiu. Per garantir aquest ensenyament-aprenentatge, els continguts han d'estar relacionats amb els coneixements previs i interessos de l'alumnat. A més, per aconseguir la total implicació per part dels nens i nenes és interessant que siguin presentats de manera motivadora. Aquests continguts han d'ajudar als infants a comprendre el món que els envolta i a desenvolupar una mirada crítica envers la societat.

No hem d'oblidar que els continguts han d'estar adaptats a les necessitats dels infants. Per tant, hauríem de partir d'una base d'ensenyament constructivista, és a dir, els nens i nenes han d'anar construint el seu coneixement a partir de les seves experiències prèvies tal i com indica Vygotski¹¹, és a dir, els infants parteixen d'un nivell real (coneixements previs) i aquest han d'arribar a una de desenvolupament potencial mitjançant la resolució de problemes amb l'ajuda del mestre. L'escola, doncs, ha de tenir en compte que no tots els infants tenen el mateix bagatge personal i s'ha d'adaptar a la diversitat que presenten els seus alumnes.

El rol que ha d'assumir el/la mestre/a segons aquesta teoria és de guia. Aquest/a ha d'aconseguir que els nens i nenes vagin adquirint el coneixement ells sols, és a dir, els alumnes han de jugar un paper actiu en la construcció del seu aprenentatge. Per tant,

¹¹ Lev Vigotsky: psicòleg destacat de la psicologia del desenvolupament, fundador de la psicologia historico-cultural i precursor de la neuropsicologia soviètica.

el professorat ha de facilitar les eines i tècniques necessàries perquè això sigui possible.

A més d'això, el docent haurà de vetllar perquè hi hagi un bon clima de treball dins l'aula que afavoreixi l'aprenentatge dels alumnes. Cal que els nens i nenes se sentin còmodes, importants i segurs a l'aula, sense estar cohibits ni pressionats, ja que un bon ambient de treball és un dels factors més importants per al desenvolupament de la pràctica efectiva a l'aula. (a nivell de les estratègies d'ensenyament, actitud i factors d'organització).

A continuació, presentem una experiència de Jaume Cela¹² que reflecteix la importància que el/la mestre/a té alhora d'aconseguir un bon clima de treball:

"Cuando era un niño de tres años empecé a acudir a una de las escuelas del barrio. La señorita se llamaba Edelmira. Era una mujer rubia, muy desarrollada, como diríamos hoy para no emplear la palabra "gorda". Me enseñó a leer con un método que no tiene nada que ver con la ciencia del aprendizaje de la lectoescritura. La "m" y la "a", "ma", la "m" y la "e", "me", y así hasta agotar las combinaciones. Las inversas eran más bordes pero así fueron mis primeros pasos para llegar al núcleo del mundo de la palabra escrita. La señorita Edelmira nos llamaba todos los días: "Jaume, trae la cartilla, que leeremos un poco", me decía con una voz tan profunda que parecía venir del más allá. Más adelante aprendí la enorme sabiduría que tiene este verbo expresado en plural. Leeremos, los dos, no yo solo. Yo sacaba mi libreta de la cartera y me acercaba. Ella me sentaba en su regazo. Me ponía una mano en el hombro y con la otra me iba indicando la línea que tocaba descifrar. Yo sentía todo su cuerpo. Tenía la impresión de hallarme en una cueva protectora, en un refugio que me daba seguridad. Cuando finalizaba la página y todo había ido como una seda, recibía un beso. Si me atascaba, ella me corregía sin levantar la voz y me despeinaba un poco. Y también me obsequiaba con un beso. Aún hoy siento el olor intenso de su perfume. Para mí, la "m" y la "a" eran más que dos letras. Para mí el acto de leer consistía en perderme entre los brazos de aquella mujer, oler su perfume y recibir su beso. Cuando me llegaba el turno de leer vivía una total sinestesia."¹³

¹² Jaume Cela: diplomad en magisteri. Forma part del professorat de Rosa Sensat i és membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

¹³ CELA, Jaume. *Con letra pequeña: Reflexiones de un maestro*. Barcelona: Celeste, 1999.

Finalment, considerem que és important donar una ullada a les tipologies d'activitats i a les metodologies que promouen la inclusió de tot l'alumnat. D'una banda, alhora de planificar les activitats cal tenir en compte que aquestes siguin variades i presentades en diferents suports, d'aquesta manera es respecten les diferents intel·ligències que es poden trobar a l'aula, segons la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner.¹⁴ A més, les activitats han de tenir una estructura oberta, permetent que tots els alumnes les puguin realitzar i han de ser flexibles en relació als ritmes d'aprenentatge.

Tal i com diu Porter: *"los profesores que trabajan en escuelas integradoras deben utilizar técnicas de aprendizaje que reconozcan las aptitudes, las capacidades y los intereses distintos del alumnado"*¹⁵

Existeixen diferents metodologies inclusives per atendre la diversitat dins l'aula: les programacions multinivell, els grups d'aprenentatge cooperatiu, les comunitats d'aprenentatge, la pedagogia del contracte, els treballs per projectes, etc. Pel que fa a l'ensenyament multinivell segons Collicott "l'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes i així disminueix la necessitat de seguir programes diferents i alhora, li possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives de l'aula [...] per desenvolupar una unitat o una lliçó que siguin realment multinivell, han de tenir un objectiu ben definit per a tots els alumnes. També han d'incloure diverses tècniques educatives concebudes perquè arribin a tots als alumnes i a tots els nivells"¹⁶

Així doncs, el fet d'estructurar les classes d'aquesta manera, permet que qualsevol alumne pugui aprendre indiferentment de quin sigui el seu nivell de coneixements, habilitats i competències.

Per acabar, l'aprenentatge cooperatiu consisteix en organitzar l'aula en petits grups mixtos i heterogenis on els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per

¹⁴ Howard Garner: psicòleg, investigador i professor de la Universitat de Harvard. Conegut per la seva teoria de les intel·ligències múltiples.

¹⁵ PORTER, Gordon. "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". *Aula de Innovación Educativa*, 2003, núm. 121, pàg. 37-42.

¹⁶ COLLICOTT, Jean. "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres". *Suports*, 2000, vol.4, p.87-100.

resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en el seu propi aprenentatge. Segons Pere Pujolàs¹⁷:

" És útil per aprendre no solament els continguts referits a actituds, valors i normes, sinó també altres continguts (tant de conceptes com de procediments) i contribueix enormement al desenvolupament de bona part de les competències bàsiques que assenyala el currículum de la LOE. I, a més, facilita la participació activa de tots els estudiants en el procés d'ensenyament-aprenentatge, accentuant el seu protagonisme en aquest seu procés. Això, sens dubte, contribueix a crear un clima d'aula molt més favorable per a l'aprenentatge de tots els alumnes. D'altra banda, facilita la inclusió i la interacció de tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves necessitats educatives, de manera que entre els escolars es dona una relació més intensa i de major qualitat."¹⁸

4.2 Currículum ocult

La política educativa actual de qualsevol institució escolar no es pot analitzar ni comprendre de manera aïllada, és a dir, sense tenir en compte el context social, econòmic i polític del moment. Cal prestar atenció a que tots els continguts que es pretenen transmetre als alumnes i les metodologies amb les que es pretén fer-ho no són aspectes neutrals sinó que estan directament determinats o influenciats pel context de la societat. Tal i com diu Jurjo Torres¹⁹:

*"Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. En él los distintos intereses van a tratar de hacerse valer, de alcanzar algún grado de legitimidad, pero también las contradicciones que día a día generan los modelos de relaciones laborales e intercambio, la producción cultural y el debate político van a tener algún reflejo en las instituciones i aulas escolares"*²⁰

¹⁷ Pere Pujolàs: professor titular de la Universitat de Vic. Coordinador del grup d'investigació d'Atenció a la Diversitat i Inclusió.

¹⁸ PUJOLÀS, Pere. "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a continguts". *Suports*, 2008, vol.12.

¹⁹ Jurjo Torres: catedràtic d' Universitat de Didàctica i Organització Escolar a la Facultat de Ciències de l'Educació a la Universitat de A Coruña.

²⁰ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.13.

A l'hora d'analitzar aquesta pràctica educativa també s'ha de tenir en compte però, que existeixen diversos tipus de currículum presents en una institució escolar. Quelcom fonamental ja que aquests determinen i marquen la ideologia i la metodologia del centre. D'una banda, trobem el currículum explícit en el qual es manifesten tots aquells objectius i coneixements que els alumnes han d'adquirir, seguit de les metodologies i sistemes d'avaluació que els docents han d'emprar.

A més, dins d'aquest currículum també hi ha definits els projectes educatius del centre i les seqüències que cada docent desenvoluparà dins l'aula. Per tant, és una eina clara i exhaustiva de presentar els continguts seleccionats, juntament amb les accions, descripcions, valoracions i omissions significatives que s'inclouen en el discurs pedagògic i que no sempre es fan visibles, però que es transmeten mitjançant el currículum ocult.

El currículum ocult, també anomenat implícit, latent o no intencionat apareix quan el currículum que es porta a terme a les aules no es correspon amb el currículum oficial. Segons Jurjo Torres es pot definir aquest tipus de currículum com *"todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y , en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional."*²¹

Aquest sorgeix com a resposta a necessitats d'ordre econòmic, polític, social, cultural, però també ideològic, pels seus continguts i per la càrrega de les seves funcions morals i genera una certa reproducció social, ja que les escoles conscient o inconscientment transmeten uns determinats continguts culturals, amb els quals es prepara als individus per viure en societat, tenint en compte que en aquesta hauran de desenvolupar un rol determinat i donar així, resposta a diverses demandes econòmiques i polítiques. Tal i com diu Torres *"La educación pretende contribuir a la eliminación de los conflictos sociales preparando y, al mismo tiempo, legitimando a cada ciudadano i ciudadana para ocupar un puesto concreto en el sistema productivo, alegando el principio individualista de «a cada uno según sus posibilidades»."*²²

²¹ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.61.

²² TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.52.

Aquesta visió però, no dissol les desigualtats socials sinó al contrari, ja que la concepció individualista de l'ensenyament crea jerarquitització i segregació entre l'alumnat, la qual cosa atribueix a augmentar aquests conflictes socials. L'escola tradicional és una organització jerarquitzada en la qual cada individu té un rol determinat. La institució reflexa el funcionament d'una societat a petita escala, per tant, és un element clau per esdevenir futurs membres d'una societat.

4.3 Educació inclusiva i currículum ocult

Tal com hem dit anteriorment, creiem que el currículum ocult incideix en la inclusió dels alumnes, podent potenciar l'exclusió o la discriminació d'aquests per algunes característiques socials i/o personals que tenen o els atribueixen.

Per tant, per realitzar una correcta pràctica educativa basada en la inclusió pensem que prèviament cal analitzar el currículum ocult dels centres, per poder fer aflorar tot allò implícit que impedeix la inclusió dels alumnes i accentua i augmenta les diferències entre ells.

Així doncs, en el nostre Treball de Final de Grau, pretenem detectar i analitzar diferents elements del currículum ocult de tres centres d'educació primària per tal d'observar com aquest es manifesten i si influeixen en la inclusió o exclusió dels alumnes. Per a fer-ho, realitzarem un seguit d'observacions relacionades amb les dimensions d'anàlisi següents:

4.3.1 Pràctica educativa del/ la docent

D'una banda, analitzarem les pràctiques educatives del/la docent dins de l'aula, ja que tal i com diu Rafael Feito²³: *"no es preciso recurrir a adaptación curricular alguna, para que los profesores enseñen de un modo muy distinto en unos contextos y otros"*²⁴. Per tant, depenent de com el/la mestre/a executi la seva pràctica educativa pot discriminar inconscientment als infants. Ahora, pot influenciar positiva o negativament als nens i nenes envers la inclusió, ja que dins l'aula representa el seu model a seguir.

²³ Rafael Feito: llicenciat en sociologia per la Universitat Complutense de Madrid i Doctorat per aquesta mateixa universitat.

²⁴ FEITO, Rafael. "Sistema de enseñanza y estratificación social". Dins: Fco. Fernández Palomares (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A. 2003. p.155

Així doncs, durant la nostra investigació ens centrarem en l'anàlisi de diversos aspectes de la pràctica educativa del/a docent: si fomenta la participació de tots els alumnes per igual, si es dirigeix amb el mateix to de paraula a tots els nens i nenes, si la seva comunicació no verbal influeix en l'exclusió d'alguns alumnes o si etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests o d'altres característiques personals o socials i quines expectatives té de cada infant i/o del grup classe en general. Ja que segons Isabel Solé²⁵ "*alumnos i profesores no sólo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que se comporten en un cierto sentido acorde con esa forma de verse. Es lo que se ha llamado fenómeno de las expectativas, que ha sido estudiado con profusión en lo que atañe a las que los profesores tienen sobre sus alumnos*"²⁶.

Per tant, aquestes expectatives són claus en el procés d'ensenyament-aprenentatge i a l'hora de garantir les mateixes possibilitats per a tots els alumnes, ja que si un/a docent té baixes expectatives envers un nen o nena el seu rendiment acadèmic acabarà sent baix. Aquest fenomen rep el nom d'*efecte pigmalión* o *profecies d'autocumpliment*. Tal i com afirmen Rosenthal²⁷ i Jacobson²⁸ (1968): "les expectatives i previsions dels professors sobre la forma en què d'alguna manera es conduirien als alumnes, determinen precisament les conductes que els professors esperaven."²⁹

4.3.2 Metodologia emprada a l'aula

D'altra banda, analitzarem la metodologia que s'utilitza a l'aula i com aquesta contempla les següents dimensions: el gènere, l'ètnia, la classe social i les necessitats educatives especials dels nens i nenes.

²⁵ Isabel Solé: professora del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UB. Les seves recerques es centren en l'estudi de l'alfabetització.

²⁶ SOLÉ, I. "*Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*", a COLL, C. et alter.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula. 1993, p.36

²⁷ Robert Rosenthal: professor de Psicologia de la Universitat de Califòrnia. Ha centrat les seves investigacions en les profecies autocomplertes.

²⁸ Lenore Jacobson: directora d'Unified School, una escola d'educació primària de San Francisco. Va realitzar l'estudi de l'Efecte Pigmalión conjuntament amb Robert Rosenthal.

²⁹ ROSENTHAL Robert; JACOBSON Lenore. *Pigmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980, p.95

4.3.2.1 Dimensió de gènere

En la dimensió que fa referència al gènere hi ha hagut una evolució molt important sobre el rol de la dona, ja que aquesta abans no tenia ni accés a l'aula. Actualment, aquest accés està garantit, però hi poden continuar havent desigualtats que es manifestin, per exemple, en el currículum explícit i el ocult, tal i com demostren Rafael Merino, Guillem Sala, i Helena Toriano en l'article *Desigualdades de clase, género y etnia en educación*.³⁰

Per exemple, en els materials escolars com els llibres de text la imatge dels sexes està molt estereotipada. Les nenes quasi sempre es presenten fent feines domèstiques o similars i no tenen cap tipus de representació en esdeveniments històrics, socials o econòmics.

Pel que fa al currículum ocult aquesta diferència es veu reflectida, per exemple, en les interaccions del/la docent envers els nens i nenes, tal i com demostra l'obra *Rosa y Azul* (Subirats i Brullet, 1988)³¹. Els nens solen cridar més l'atenció del/la mestre/a per les seves característiques particulars i per tant, són més estimulats. Segons Jurgo Torres "*Podemos comprobar cómo los comportamientos que tradicionalmente vienen siendo más característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femeninos para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas*"³².

4.3.2.2 Dimensió cultural

En la dimensió referent a l'ètnia i la cultura, trobem autors com Fernández Enguita³³ que afirmen que l'escola és una institució uniformadora que té com a principal objectiu formar membres que ocupin un determinat lloc dins d'una societat. Per tant, des de les aules només es té en compte una única cultura. Només és vàlid un llenguatge, una identitat, uns valors i unes pautes de conducta. Les altres cultures i maneres de viure són ignorades i moltes vegades menyspreades.

³⁰ MERIONO Rafael, SALA Guillem i TORIANO Helena (2003). "Sociología de la Educación". Dins: Francisco Fernández Palomares (coord.). *Desigualdades de clase, género y etnia en educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A., p. 356

³¹ SUBIRATS Marina i BRULLET Cristina. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

³² TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.64

³³ Mariano Fernández Enguita: catedràtic de Sociologia a la Universitat Complutense de Madrid, on dirigeix la Secció de Sociologia de la Facultat d'Educació.

A més, altres estudis ens posen de manifest que sovint es creen prejudicis sobre un grup de persones d'ètnia o cultura diferent de l'occidental, que acaben sent judicis personals no fonamentats que exclouen i discriminen als individus de manera injusta.

4.3.2.3 Dimensió de classe social

Pel que fa a la dimensió de classe social, segons Rafael Feito³⁴ la praxis educativa i el comportament didàctic dels/les professors/es varia segons l'estatus social de les famílies del alumnes, tal i com s'exemplifica en el següent quadre:

35

<i>Escuelas</i>	<i>Profesores</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Alumnos</i>
Clase obrera	<i>Disciplina</i>	<i>Procedimientos matemáticos</i>	<i>Test</i>	<i>De los profesores, de los libros, etc.</i>
Clase media	<i>Comprender lo que leen</i>	<i>Flexibilidad</i>	<i>Transmisión unidireccional</i>	<i>Igual que en las anteriores</i>
Profesional afluente	<i>Creatividad individual</i>	<i>Descubrimiento y experiencia directa</i>	<i>Aprendizaje de conceptos elevados</i>	<i>De lo que tú piensas, lees, etc.</i>
Altos ejecutivos	<i>Aprender a pensar por sí mismos</i>	<i>Adopción de decisiones</i>	<i>Justificación de las desigualdades</i>	<i>Poseer el conocimiento existente</i>

Tal com s'observa en el quadre, l'objectiu de les escoles de *clase obrera* és transmetre disciplina i procediments bàsics ja que segons els mestres la majoria d'aquests alumnes són "vagos" i la família no es preocupa per la seva educació.

³⁴ Rafael Feito Alonso: professor de Sociologia a la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Complutense de Madrid. Actualment exerceix com a director del departament d'Estructura Social.

³⁵ FEITO, Rafael. "Sistema de enseñanza y estratificación social". Dins: Fco. Fernández Palomares (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A. 2003. P.154

La pràctica educativa es limita a copiar apunts i a fer exàmens tipus test amb la finalitat de comprovar si els alumnes han entès la lliçó.

L'objectiu de les escoles de *clase media* en canvi, és que els nens i nenes entenguin allò que se'ls ensenya i no simplement reproduir i memoritzar allò que se'ls transmet.

Pel que fa a les escoles de *profesional afluyente*, els mestres creuen que els nens aprenen a partir de l'experiència, per tant, el seu objectiu es centra en ensenyar-los a pensar i reflexionar. En aquest tipus d'escola el llibre de text és simplement un recurs.

Finalment, les escoles de *altos ejecutivos* tenen com a objectiu que els infants aprenguin a pensar i a prendre decisions per ells mateixos, ja que tal com creuen els mestres, seran els que ocuparan els llocs importants en la societat i per tant, han d'adquirir una gran autonomia personal. A més, en aquestes escoles la divisió de classes socials es veu com quelcom natural.

Aquest quadre en el fons, reflecteix la teoria de la reproducció que segons Jurjo Torres es dona als centres escolars i és fruit de l'educació en general que està establerta. Des de l'escola ja sigui de forma conscient o inconscient es considera que cada infant està preparat per ocupar un lloc determinat en la societat, tal com esmenta l'autor: "*a cada uno según sus posibilidades*".³⁶ Per tant és un model individualista que va lligat amb el concepte d'intel·ligència com a quelcom genètic i limitat, no ofereix les mateixes possibilitats a tot l'alumnat i limita les seves ocupacions en un futur.

4.3.2.4 Dimensió referent a les necessitats educatives especials.

Finalment, la dimensió referent a l'alumnat que requereix necessitats educatives especials és la que probablement sigui més visible a l'aula. En aquest aspecte, el paper del/la mestre/a és fonamental ja que si no adapta la seva pràctica a les necessitats de l'infant, des d'un principi ja queda exclòs de l'aula. A més, en gran mesura també depèn del docent el tracte que la resta d'infants tingui amb el nen o nena en qüestió, ja que cal que s'estableixi un bon ambient a l'aula i es potenciï la interacció i sociabilització dels infants, així com també la promoció de valors positius.

4.3.3 Espai

Per últim, també tindrem en compte l'espai on els infants reben l'ensenyament.

³⁶ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.52

4.3.3.1 Organització de l'aula i decoració

Pel que fa a les característiques de l'aula, concretament aspectes relacionats amb l'organització i la decoració, pensem que també influeix en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'una banda, les característiques físiques de lluminositat, higiene i adaptació a la pràctica educativa de l'edifici poden influir en l'aprenentatge dels nens i nenes tal i com diu Antonio Guerrero.³⁷ De la mateixa manera, l'organització i disposició de les taules també condicionen la praxis educativa, ja que són un suport per desenvolupar un determinat model d'ensenyament.

Tal com diu Jurjo Torres *"se trata de establecer un ambiente que permita la vigilancia de las autoridades i acostumbrar al alumnado a convivir aceptando una gran proximidad de unos con otros, de considerar como naturales i familiares esos lugares des del momento en que uno penetra en ellos."*³⁸

Cal destacar que a les escoles també hi ha celebracions i rituals que implícitament transmeten certs valors culturals.

5. Hipòtesis

Després d'haver fet aquesta recerca teòrica i havent analitzat els elements teòrics creiem que sí que trobarem elements del currículum ocult en les tres escoles de Manresa, per exemple, l'etiquetatge dels nens i nenes i l'efecte que aquest té. A més, creiem que tant la metodologia com la praxis educativa del docent o la docent poden influir en la inclusió-exclusió d'alguns infants. Aquests elements que poden passar desapercibuts a simple vista, per tant, poden influir alhora de formar una aula inclusiva que realment atorgui a tots els nens i nenes les mateixes oportunitats i les mateixes igualtats.

³⁷ Antonio Guerrero: Sociòleg i professor de la facultat d'Ensenyament de la Universitat Complutense de Madrid.

³⁸ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.61

6. Metodologia

Per realitzar el nostre Treball de Final de Grau partirem d'una investigació qualitativa basada en el paradigma interpretatiu, ja que tenim com a finalitat comprendre i interpretar la realitat en relació als dos elements d'estudi proposats, és a dir, observar i identificar la presència del currículum ocult i com aquest afecta o incideix en la inclusió o exclusió dels alumnes de l'aula.

Per portar a terme la investigació ens basarem en el mètode etnogràfic que es basa en l'observació i l'anàlisi de les pràctiques culturals de determinats grups. Per a fer-ho, ens centrarem en l'estudi de quatre casos, que utilitzarem com a "casos únics" tal com descriu Robert Stake³⁹, els quals ens serviran per analitzar-los i extreure'n conclusions. Malgrat tot, no podem assegurar que aquestes mostres siguin bones representacions d'altres, ja que només són quatre casos d'entre molts.

*"Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también."*⁴⁰

D'aquesta manera, l'objectiu de la nostra investigació se centrarà en descriure com es manifesta el currículum ocult a les aules a través de l'observació i com afecta o incideix a la inclusió de tots els alumnes. Posteriorment, haurem d'analitzar els resultats qualitatius obtinguts tot contrastant-los amb el nostre marc teòric i les idees de diferents autors especialitzats en el tema, per tal de determinar com influeixen en l'atenció a la diversitat. Finalment, proposarem millores per aquells aspectes que haguem observat que perjudica la inclusió de determinats alumnes.

6.1 Tècniques

Els instruments que farem servir per portar a terme la investigació del nostre Treball de Final de Grau seran:

- **Les observacions directes.** Observarem les intervencions que es produeixen dins l'aula i la metodologia que s'utilitza durant la pràctica docent. L'observació durarà un mes en dos centres i dues setmanes en un altre.

³⁹ Robert Stake: professor i director del Centre d'Investigació Educativa i Avaluació del Currículum de la Universitat de Illionis. Especialista en l'avaluació de programes educatius, autor de diversos llibres i investigador.

⁴⁰ STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 2007, p.23.

- **Anàlisi de documents.** Recollirem informació sobre diferents documents del centre (Projecte Educatiu de Centre, llibres de text, fitxes d'activitats,...)
- **Les notes de camp.** Recollirem totes les dades obtingudes de l'observació directa en graelles.

6.2 Procediment

D'una banda, realitzarem una recollida de dades a partir de diversos documents institucionals de les escoles, per tal d'estipular les línies pedagògiques dels centres i la visió que aquests tenen sobre l'atenció a la diversitat .

D'altra banda, obtindrem informació a través d'observacions dins l'aula durant la pràctica educativa i mitjançant l'anàlisi d'algun material escolar, per tal d'identificar aspectes del currículum ocult que es manifestin i incideixin en la inclusió o exclusió dels alumnes. Tota aquesta informació serà recollida en les graelles on hi haurà els ítems d'estudi.

Cal destacar que totes les dades que obtindrem seran qualitatives i que per analitzar-les ho haurem de fer tenint en compte les concepcions exposades en el nostre marc teòric i les idees i treballs d'altres autors especialitzats en el tema. D'aquesta manera dotarem d'objectivitat el treball i no ens basarem en suposicions o raonaments sense sentit ni fonamentació teòrica.

6.3 Dimensions o aspectes concrets de l'estudi

Durant la nostra investigació realitzarem una observació en **quatre aules de tres escoles** diferents (escola A, aula 1 i 2 de l'escola B i escola C) observarem dues aules de la mateixa escola, la qual cosa ens permetrà veure les diferències entre docents d'un mateix centre escolar.

Durant aquesta observació a l'aula ens centrarem en quatre aspectes de la pràctica del docent: si fomenta la participació de tots els alumnes per igual, si es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els nens i nenes, si la seva comunicació no verbal influeix en la exclusió d'alguns alumnes i si etiqueta als infants en funció del seu comportament.

També observarem quatre aspectes de la metodologia emprada: si aquesta potencia la discriminació de sexes, si contempla la multiculturalitat, si té en compte les diferents classes socials i si dificulta o afavoreix l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials. Esmentar que dins l'anàlisi d'aquesta metodologia es tindran en

compte aspectes com: el llibre de text, les fitxes d'activitats, el discurs de la mestra, l'organització de l'aula, altres activitats, etc.

Finalment, també farem una ullada a l'espai de l'aula, sobretot pel que fa a la seva organització i al decorat.

7. Treball de camp i resultats

Per dur a terme la nostra investigació de com influeix el currículum ocult en la inclusió i/o l'exclusió de l'alumnat dins les aules escolars, ens hem endinsat en quatre aules de tres escoles diferents: una aula de *l'escola A*, dues aules de *l'escola B* i una aula de *l'escola C*, per tal de poder fer observacions directes i establir conclusions posteriorment.

Cal esmentar que a l'hora d'escollir els centres escolars hem tingut en compte la seva varietat, és a dir, que aquests fossin diversos entre ells i que el seu context i la seva situació també ho fossin. Pensem que d'aquesta manera els resultats que obtindrem seran més diversos i més rics.

7.1 Presentació dels centres

El primer centre escolar, **l'escola A**, està situat al centre de la ciutat de Manresa. És una centre concertat per la Generalitat de Catalunya, fundat l'any 1960. Esmentar que és una escola on s'imparteixen diversos nivells d'ensenyament: Il·lar d'infants, Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de Grau Mitjà i Superior.

Pel que fa a Educació Primària cal destacar que és una escola de tres línies on la majoria d'alumnes provenen de famílies de classe mitja – alta i amb un índex molt baix d'alumnes nouvinguts o provinents de classes socials baixes.

Els principals trets d'identitat que el centre escolar exposa al seu Projecte Educatiu de Centre són els següents:

1. Un espai de memòria recordant i valorant d'allà d' on venim, ja que això ens permetrà ser millors.
2. Escola de convivència com un lloc segur per aprendre i créixer junts. (Destaca el paper de l'Educació Emocional que es treballa amb els nens i nenes.)

3. Un projecte educatiu al llarg de la vida que aborda les diverses etapes educatives des de la llar d'infants fins a la formació de persones adultes.
4. Escola inclusiva on s'accepta a tothom per igual, on les diferències són quelcom positiu que ens permet créixer i viure junts. A més, valorant el potencial de cadascun dels alumnes perquè tothom doni el màxim de les possibilitats.
5. Una escola multilingüe on es potencia l'anglès com a llengua.
6. Escola saludable i sostenible que respecta el medi ambient i programa menús saludables.
7. Escola que fomenta la creativitat i l'emprenedoria mitjançant les arts i projectes que es basen en la cooperació i el treball en equip.
8. Escola innovadora que analitza la societat i reflexiona envers aquesta per adaptar-se al dia a dia.
9. Escola de lleure i esport per potenciar una vida física saludable i els esforços del valor, guanyar i perdre.
10. Xarxa de connexions que busca col·laboració amb altres institucions (escoles, universitats, etc.) per millorar.
11. Escola solidària que comparteix projectes amb diverses ONGS i els dona suport.
12. Un lloc per somiar junts on tots tenim un paper fonamental.

L'escola B, de la qual analitzarem dues aules, està situada al centre de Manresa, a l'extrem del barri de la Carretera de Santpedor. És una escola pública on s'imparteix Educació Infantil i Educació Primària. El centre escolar és de doble línia, i acull a infants de famílies de classe mitja. Esmentar que al centre hi ha molta diversitat d'alumnes, entre ells, alumnes provinents d'altres països i infants amb alguna discapacitat tant física com mental.

Els principals trets d'identitat que el centre escolar exposa al seu Projecte Educatiu de Centre són els següents:

1. L'escola considera l'educació com un procés integral que vetlla pel desenvolupament dels nens i nenes en tots els àmbits: físic, intel·lectual, social, afectiu, artístic i creatiu.
2. Volem fomentar el respecte vers les diferents ideologies personals i pluralisme polític, potenciant valors com: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc; rebutjant qualsevol tipus de dogmatisme o adoctrinament.
3. Creiem en una escola integradora, amb capacitat per donar resposta a la diversitat que suposa cada un dels nens i nenes que acull.
4. Prenem com a base la coeducació, partint d'objectius, continguts, activitats i del tracte igual per a nens i nenes.
5. L'escola fomenta el diàleg escola-pares per unificar criteris de cara a l'educació dels alumnes, ja que aquesta és responsabilitat tant de la família com de l'escola.
6. Volem que l'escola estableixi lligams amb el seu entorn més immediat, com una font d'enriquiment pel mateix treball escolar, tot fomentant l'esperit de col·laboració.
7. La llengua catalana és la llengua d'ús i de comunicació en la vida quotidiana de l'escola. L'escola fa l'aprenentatge en llengua catalana i pretén garantir un coneixement satisfactori del català i del castellà en finalitzar la primària. L'anglès és l'opció triada com a llengua estrangera.
8. La línia metodològica es fonamenta en l'aprenentatge significatiu i en l'adquisició de coneixements i actituds adequades a l'edat i a la capacitat dels nens i nenes.

Finalment, **l'escola C** està situada en un barri obrer de Manresa. És una escola pública on s'imparteix Educació Infantil i Educació Primària. El centre escolar és de doble línia i acull a infants de famílies de classe mitja-baixa. Esmentar que al centre hi ha molta diversitat d'alumnes, entre ells, alumnes provinents d'altres països, de diverses classes socials minoritàries i amb necessitats educatives especials.

Els principals trets d'identitat que el centre escolar exposa al seu Projecte Educatiu són els següents:

1. L'escola treballa per donar una educació integral als alumnes i assegurar l'adquisició de les diferents competències.
2. Valorem la diversitat cultural i social del nostre entorn com a una oportunitat per potenciar les capacitats i possibilitats de cada nen/a amb la finalitat: millorar les seves condicions de vida, aprendre a viure de forma democràtica i solidaria i ser capaços de transformar el nostre entorn.
3. Potenciar la relació família-escola tot implicant les famílies en el projecte educatiu que compartim.
4. Aconseguir un centre integrador que formi alumnes responsables, compromesos i crítics per aconseguir uns bons nivells en valors, convivència i respecte amb el medi ambient
5. Millorar la imatge del centre en el municipi a través, sobretot, de la nostra participació en diferents projectes del barri i de la ciutat.
6. Promoció de la cooperació entre els diferents sectors de la comunitat educativa.
7. Basar-nos ens els valors personals, morals i socials. Aquests impregnen tota la activitat educativa i totes les matèries del currículum.

7.2 Graelles d'observació

A continuació, després de dur a terme les observacions dins les aules dels diferents centres educatius (durant un mes en *l'escola A i B* i dues setmanes en *l'escola C*), presentem les graelles on hem recollit la informació observada referent al currículum ocult i la inclusió, la qual serà analitzada posteriorment.

ESCOLA A

Dimensió d'anàlisi	Elements observats	Observacions
PRÀCTIQUES DEL/A DOCENT		
<p>El/la docent fomenta la participació de tots els alumnes per igual?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No, demana més preguntes als infants que normalment sempre responen correctament. • Fa participar més als nens. • Sempre parlen els més extravertits. 	<p>No fomenta la participació de tots els nens i nenes per igual. Dóna protagonisme als més moguts i als que responen correctament. Per tant, els més tímids passen més desapercebuts.</p>
<p>El/la docent es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els alumnes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es dirigeix als infants més moguts amb un to de veu més alt. • Als nens i nenes amb dificultats d'aprenentatge els parla amb un to de veu més baix. 	<p>No es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els infants. Als nens i nenes més moguts els parla amb un to de veu més alt i als infants amb dificultats d'aprenentatge els parla amb un to de veu més suau i amb més paciència. Per tant, varia el to de veu segons el nen o nena que té a davant, és a dir, segons la seva concepció o categorització.</p>
<p>La comunicació no verbal de el/la mestra influeix en la exclusió d'alguns alumnes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No s'observa cap element no verbal que influeixi en la exclusió dels infants. 	<p>Durant l'estada d'observació no destaca cap element no verbal que influeixi l'exclusió.</p>

<p>El/la docent etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si. La mestra etiqueta a tots els alumnes en funció del seu estatus social, el seu comportament, la seva personalitat, la seva capacitat, etc. i ho explica a cada docent nou que entra a l'aula. 	<p>Només entrar a l'aula ja et dona informació sobre els nens i nenes. Et diu quins són els més moguts, els més tímids, els infants que tenen problemes econòmics etc.</p> <p>A més, aquest etiquetatge també es reflexa en la praxis de la mestra ja que presta més atenció als nens i nenes més moguts i a aquells que responen més preguntes correctament.</p>
--	---	---

METODOLOGIA QUE S'EMPRA DINS L'AULA

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula potencia la discriminació de gènere?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el material escolar sí que es troben aspectes que potencien la discriminació de gènere. • La mestra sovint es dirigeix als infants com a "nens", sense incloure el terme femení. • En algunes activitats es posen de manifest els estereotips de gènere. 	<p>En la unitat de <i>Les Professions</i>, les feines més manipulatives o de força estan representades sempre per homes i les que fan referència a la llar o a l'educació, per dones.</p> <p>En d'altres activitats com Educació Física o Música, el docent té estereotipats els rols femenins i masculins. Per exemple, si a una nena li agrada jugar molt a futbol, el mestre considera que és com un nen i si en canvi, a un nen li agrada ballar, la mestra el considera com una nena i que li agrada cridar l'atenció.</p>
--	---	---

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla la multiculturalitat?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el material escolar habitual no es contempla la multiculturalitat, ja que no hi ha representades diferents ètnies, només apareixen persones de pell blanca. • Només apareixen diferents ètnies en la fitxa d'educació en valors. • La mestra amb el seu discurs intenta incloure a tots els nens i nenes. Encara que no hi ha gaire diversitat cultural dins l'aula, els acostuma a demanar coses dels seus països. 	<p>La majoria de material escolar no contempla la multiculturalitat en canvi, el discurs de la mestra sí, ja que aprofita qualsevol oportunitat perquè els infants expliquin la seva procedència, aspectes destacats de la seva cultura, etc.</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla les diferents classes socials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En referència al material escolar, no es tenen en compte les diferents classes socials. • Pel que fa a les sortides tampoc es té en compte el nivell econòmic de les famílies. Sempre hi ha cinc nens que no van a cap sortida perquè no tenen diners per pagar-la. 	<p>El centre escolar no contempla la diferència de classes socials ja que hi ha alguns infants de famílies sense prou recursos econòmics que no segueixen la lliçó perquè no tenen llibre i l'escola no els hi proporciona. A més, si es proposen activitats de cerca d'informació molts nens i nenes no les poden fer perquè no tenen ordinador o diccionaris a casa seva.</p>

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula dificulta o afavoreix l'aprenentatge dels alumnes amb algun tipus de discapacitat?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les activitats del material d'aula presenten una estructura tancada, és a dir, no s'adapten als diferents nivells. 	<p>Les activitats d'aula són tancades i no flexibles, per tant, aquestes no s'adapten a tots els nivells d'aprenentatge dels nens i nenes.</p>
<p>ESP AIS</p>		
<p>Decorat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espai personalitzat per nens i nenes amb dibuixos, fotografies, etc. 	<p>El decorat és adequat, ja que està personalitzat pels nens i nens. Quelcom que els fa sentir còmodes i que els fa sentir en un espai propi.</p>
<p>Organització de l'aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infants asseguts mirant cap a la pissarra i amb poc espai per moure's. 	<p>L'organització és de manera "tradicional", és a dir, els infants estan asseguts en forma de U mirant tots cap a la pissarra. A més, disposen de poc espai per moure's.</p>

ESCOLA B. Aula 1

Dimensió d'anàlisi	Elements observats	Observacions
PRÀCTIQUES DEL/LA DOCENT		
<p>El/la docent fomenta la participació de tots els alumnes per igual?</p>	<ul style="list-style-type: none"> No, sempre parlen els més extravertits. 	<p>No tots els nens tenen la iniciativa de participar de la mateixa manera dins l'aula i la mestra no ho té gaire en compte, ja que no fomenta la participació d'aquells més tímids, per tant, sempre acaben parlant els mateixos.</p>
<p>El/la docent es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els alumnes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> No, en ocasions canvia el seu to de veu segons la percepció que té de cada infant. 	<p>Es dirigeix a aquells infants que són més esverats amb un to de veu més elevat i amb menys paciència, en canvi, a aquells alumnes (sobretot nens) que tenen més dificultats d'aprenentatge els parla amb un to més baix i d'una manera més relaxada, mostrant una actitud més pacient.</p> <p>La seva manera d'actuar canvia bastant segons l'infant que tracta, és a dir, segons la concepció que té d'aquest.</p>
<p>La comunicació no verbal de el/la mestre/a influeix en l'exclusió d'alguns alumnes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> La comunicació no verbal influeix en la inclusió dels infants. 	<p>No s'ha observat cap aspecte de comunicació no verbal que influeixi negativament als infants, sinó que més aviat ajuda a la inclusió d'alguns d'ells.</p> <p>Durant la classe la mestra fa moviments d'afirmació o gesticula algunes paraules quan interactua amb alguns alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge.</p>

<p>El/la docent etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si. La mestra etiqueta a tots els alumnes en funció del seu estatus social, el seu comportament, la seva personalitat, la seva capacitat, etc. I ho explica a cada docent nou que entra a l'aula. 	<p>Té tots els alumnes de l'aula categoritzats i ho comparteix amb la resta del professorat. Té molt en compte aquestes etiquetes a l'hora de realitzar les classes. Segons ella, "ja s'espera què farà cada nen i nena".</p>
<p>METODOLOGIA QUE S'EMPRA DINS L'AULA</p>		
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula potencia la discriminació de gènere?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als llibres de text es tenen en compte tant els nens com les nenes. • La mestra sovint es dirigeix als infants com a "nens", sense incloure el terme femení. • A algunes activitats es posen de manifest els estereotips de gènere. 	<p>A d'altres activitats com per exemple a Educació Física, es posen de manifest els estereotips de nens i nenes. Per exemple, si a una nena li agrada molt fer esport la mestra la considera "un xicotot", i es manté una visió de les nenes com a persones dèbils i amb poca força. (no es poden picar, si es queixen les deixa seure i no participar en l'activitat, etc.)</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla la multiculturalitat?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al material escolar si que es contempla, ja que a les il·lustracions i fotografies apareixen infants de diferents ètnies i es tracten diversos temes relacionats amb diferents cultures. • La metodologia que s'utilitza si que contempla la multiculturalitat. Dins l'aula hi ha alumnes nascuts a d'altres 	<p>Dins l'aula la mestra contempla molt la multiculturalitat i sempre n'intenta treure un sentit positiu, la qual cosa fomenta la inclusió dels infants procedents d'altres països.</p> <p>Pel que fa a la inclusió en el grup, tant el nen de Rumania com el de Japó estan molt acceptats per la classe, però les nenes marroquines de tant en tant reben algun comentari ofensiu dels seus companys. La qual cosa sembla indicar que tenen algun prejudici cap a aquesta ètnia en concret,</p>

	<p>països i tots són tractats igual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En diverses ocasions la mestra fa referència a les diferències i similituds dels països, dels pobles o ciutats o dels barris i tots els nens expliquen les seves experiències i pregunten als altres. 	<p>possiblement adquirit fora de l'escola.</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla les diferents classes socials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasions. El material de l'escola no s'ha de comprar, però es continuen fent sortides que alguns infants no es poden permetre, com per exemple les colònies. • La mestra proposa a les entrevistes amb els pares una sèrie de MIJACS i CAUS per a tots els familiars, ja que són barats o de franc i tots tenen la possibilitat de portar els seus fills. 	<p>Per part de l'escola en ocasions tenen en compte les diferents classes socials i en d'altres no.</p> <p>Excursions com les colònies serien molt positives justament per aquells nens i nenes de famílies de classe social més baixa que no se les poden permetre, ja que sovint poden quedar més apartats del grup classe. Activitats com aquestes els ajudaria a relacionar-se més amb els seus companys, però si no tenen la possibilitat d'anar-hi succeeix l'efecte contrari, encara es marquen més les diferències de classes socials.</p> <p>D'altra banda, la mestra de l'aula es preocupa per aquesta inclusió dels nens i nenes de classes socials més baixa i proposa a totes les famílies una sèrie de MIJACS i CAUS accessibles a tothom.</p>

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula dificulta o afavoreix l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La metodologia dificulta als alumnes amb algun tipus de discapacitat ja que és inflexible i no s'adapta a tothom: <ul style="list-style-type: none"> • No s'adapten les activitats que utilitzen colors per al nen daltònic. • L'infant que va amb cadira de rodes no té prou espai per moure's a l'aula, tampoc pot fer els càrrecs de la classe (esborrar la pissarra, repartir el material, fer de secretari...), i no assisteix a algunes excursions que són al bosc o passen per camins amb gaires pujades. 	<p>Esmentar que en aquest cas el material d'aula i les seves activitats no representen els diferents nivells dels nens i nenes. Segueixen una metodologia tancada i gens flexible, per tant, qui no s'adapta a aquest nivell queda exclòs o apartat.</p>
ESP AIS		
<p>Decorat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El decorat està poc personalitzat pels nens. (pòsters, calendaris, fulls informatius....) 	<p>El decorat hauria de ser personalitzat i manipulat pels infants, ja que s'haurien de fer seva la classe i sentir-s'hi còmodes.</p>
<p>Organització de l'aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • les taules estan organitzades en grups cooperatius però hi treballen de manera competitiva. 	<p>Les taules estan organitzades de manera cooperativa, en grups de quatre, la qual cosa trobo molt adequada, però es contradiu amb la metodologia tradicional i competitiva.</p>

ESCOLA B. Aula 2

Dimensió d'anàlisi	Elements observat	Observacions
PRACTIQUES DEL/LA DOCENT		
El/la docent fomenta la participació de tots els alumnes per igual?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, fomenta la participació de tots. 	No tots els nens tenen la iniciativa de participar de la mateixa manera dins l'aula, però la mestra n'és conscient i sempre procura fer-los parlar i realitza activitats en veu alta per a tots. Fins i tot en alguna ocasió, no han sortit al pati fins que tots han respòs alguna pregunta correctament.
El/la docent es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> • No, canvia el seu to de veu segons la percepció que té de cada infant. 	Canvia totalment el seu to de veu segons a qui es dirigeixi. És més exigent i es dirigeix amb un to de veu més elevat a aquells infants que són més moguts i que els costa més realitzar les activitats, en canvi, es mostra més pacient i es dirigeix amb un to de veu més baix a aquells alumnes que normalment responen correctament totes les activitats.
La comunicació no verbal de el/la mestre/a influeix en la exclusió d'alguns alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasions, sí. 	Sovint fa gesticulacions desagradables quan els infants s'equivoquen de resposta o quan aquells que tenen més dificultats d'aprenentatge parlen.
El/la docent etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests?	<ul style="list-style-type: none"> • Si. La mestra etiqueta a tots els alumnes en funció del seu estatus social, el seu comportament, la seva personalitat, la seva capacitat, etc. i ho explica a cada docent nou que entra a l'aula. 	La pràctica educativa de la mestra està totalment influenciada per les categoritzacions que ha atribuït als infants i els prejudicis que sobre ells.

METODOLOGIA QUE S'EMPRA DINS L'AULA

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula potencia la discriminació de gènere?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als llibres de text es tenen en compte tant els nens com les nenes. • La mestra sovint es dirigeix als infants com a "nens", sense incloure el terme femení. • A algunes activitats es posen de manifest els estereotips de gènere. 	<p>A d'altres activitats com per exemple a Educació Física, es posen de manifest els estereotips de nens i nenes. Per exemple, si a una nena li agrada molt fer esport la mestra la considera "un xicotot", i es manté una visió de les nenes com a persones dèbils i amb poca força. (no es poden picar, si es queixen les deixa seure i no participar en l'activitat, etc.)</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla la multiculturalitat?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al material escolar si que es contempla, ja que a les il·lustracions i fotografies apareixen infants de diferents ètnies i es tracten diversos temes relacionats amb diferents cultures. • La metodologia que s'utilitza dins l'aula més aviat afecta negativament a la diversitat cultural. 	<p>Pel que fa a l'actitud de la mestra, la majoria dels alumnes que provenen d'altres països es veuen una mica desplaçats, ja que sovint són aquells que més posa en evidència o que els parla en un to més elevat, i per tant, aquells que tenen més dificultats d'aprenentatge i estan més apartats del grup classe.</p> <p>En ocasions els diu comentaris del tipus " et podries haver quedat al teu país", o " val més que tornis al teu país", aprofita la multiculturalitat de l'aula d'una manera negativa, que fa marcar moltes diferències entre l'alumnat i potencia l'adquisició d'alguns valors racistes o de rebuig a altres cultures.</p>

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla les diferents classes socials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasions. El material de l'escola no s'ha de comprar, però es continuen fent sortides que alguns infants no es poden permetre, com per exemple les colònies. 	<p>Per part de l'escola en ocasions tenen en compte les diferents classes socials i en d'altres no.</p> <p>Excursions com les colònies serien molt positives justament per aquells nens i nenes de famílies de classe social més baixa que no se les poden permetre, ja que sovint poden quedar més apartats del grup classe. Activitats com aquestes els ajudaria a relacionar-se més amb els seus companys, però si no tenen la possibilitat d'anar-hi succeeix l'efecte contrari, encara es marquen més les diferències de classes socials.</p> <p>D'altra banda, la mestra de l'aula no té gaire en compte les classes socials, moltes vegades relacionada amb la multiculturalitat.</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula dificulta o afavoreix l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí que dificulta als alumnes amb algun tipus de discapacitat ja que la metodologia que segueix el centre no es canvia ni s'adapta a ningú • Tots aquells alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge, surten fora de l'aula a fer tots els reforços que ofereix el centre. 	<p>La metodologia que es segueix no s'adapta a tots els infants de l'aula, i tots aquells que no la segueixen, es queden a l'aula en hores de descans, com l'esbarjo, i realitzen tots els reforços possibles fora de l'aula.</p>

ESPAIS

Decorat	<ul style="list-style-type: none"> • El decorat està poc personalitzat pels nens. (pòsters, calendaris, fulls informatius....) 	El decorat hauria de ser personalitzat i manipulat pels infants, ja que l'espai se l'han de fer seu i sentir-s'hi còmodes.
Organització de l'aula	<ul style="list-style-type: none"> • Organitzat en grups cooperatius però treballant de manera competitiva. 	Les taules estan organitzades de manera cooperativa, en grups de quatre, la qual cosa trobo molt adequada, però es contradiu amb la metodologia tradicional i competitiva que s'empra.

ESCOLA C

Dimensió d'anàlisi	Elements observats	Observacions
PRÀCTIQUES DEL/LA DOCENT		
El/la docent fomenta la participació de tots els alumnes per igual?	<ul style="list-style-type: none"> No, ja que sempre participen els infants menys tímids. Fa participar als que sempre estan més distrets o són més moguts. Quasi sempre fa preguntes als mateixos nens i nenes. 	No participen tots els infants per igual. Sempre solen tenir el torn de paraula els nens més extravertits, els més moguts i els que estan més distrets. Normalment la mestra cedeix la paraula a aquells nens i nenes que solen respondre correctament a totes les preguntes.
El/la docent es dirigeix amb el mateix to de paraula a tots els alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> No, canvia el seu to de veu segons la concepció que té de l'infant. 	El to de veu de la mestra varia segons l'infant que té a davant. Als més moguts els parla amb un to de veu alt i no mostra gaire paciència, en canvi, es dirigeix a aquells nens i nenes que presenten alguna dificultat d'aprenentatge amb un to de veu més baix i d'una manera molt pacient.
La comunicació no verbal de el/la mestre/a influeix en la exclusió d'alguns alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> No s'observa cap element de comunicació no verbal que influeixi en la exclusió dels infants. 	Durant l'estada d'observació no destaca cap element no verbal que influeixi en l'exclusió dels alumnes.
El/la docent etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests?	<ul style="list-style-type: none"> Si. La mestra etiqueta a tots els alumnes en funció del seu estatus social, el seu comportament, la seva personalitat, la seva capacitat, etc. i ho explica a cada docent nou que entra a l'aula. 	Només entrar a l'aula, la mestra ja et dona informació sobre els nens i nenes. Et diu quins són els més moguts, els més tímids, els infants que tenen problemes econòmics, etc. A més, aquest etiquetatge també es reflexa en la seva pràctica educativa de la mestra ja que no presta la mateixa atenció a tots els infants.

METODOLOGIA QUE S'EMPRA DINS L'AULA

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula potencia la discriminació de gènere?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns elements dels llibres de text potencien la discriminació de gènere. • La mestra sovint es dirigeix als infants com a "nens", sense incloure el terme femení. • A d'altres activitats fora de l'aula es posen més de manifest els estereotips de gènere. 	<p>Als llibres de text hi apareixen estereotips referents al gènere: per exemple, les feines de la llar majoritàriament estan representades per dones.</p> <p>A més, destacar que en hores de lleure o en diferents matèries els mestres se sorprenden si un infant demostra un comportament que creuen no correspon amb el seu gènere. Tenen molt interioritats els estereotips de gènere.</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla la multiculturalitat?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el material escolar i la mestra si que és contemplen la multiculturalitat. 	<p>Els llibres de text contemplen en part, la multiculturalitat ja que hi ha representades diverses ètnies. A més, la mestra ho veu com quelcom positiu que els pot fer créixer com a persones i ser més tolerants amb la gent que els envolta.</p>
<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla les diferents classes socials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hi ha molt material d'aula que no s'ha de comprar, però alguns llibres de text sí. Tot i així, s'intenten aplicar estratègies per aquells infants que no disposen de suficients recursos econòmics. • Pel que fa a l'organització de les sortides, no es té molt en compte les diferents classes socials, ja que molts infants no se les poden permetre. 	<p>En el cas que algunes famílies no puguin adquirir el material escolar pels seus fills, l'escola aplica estratègies per subministrar-lo i així permetre que tots estiguin en les mateixes condicions.</p> <p>L'escola intenta realitzar sortides que no tinguin cap cost econòmic, però això no és possible en tots els casos. Per tant, hi ha alguns infants que queden exclosos d'aquestes sortides perquè no tenen suficients recursos econòmics.</p>

<p>La metodologia que s'utilitza a l'aula dificulta o afavoreix l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La metodologia que es segueix dificulta als infants amb algun tipus de discapacitat o dificultat. 	<p>Les activitats d'aula són tancades i no s'adapten a les necessitats dels nens i les nenes. Aquest fet és quelcom negatiu perquè hi ha algun infant que no pot seguir el ritme que es marca i per tant no adquireix tots els coneixements ni aprèn de manera significativa.</p>
<p>ESPAIS</p>		
<p>Decorat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El decorat d'aula no està personalitzat pels infants. • A les parets hi ha penjat l'abecedari, l'horari, el full de menjador etc. La majoria són documents formals. 	<p>L'aula no està decorada pels infants. La majoria de les parets estan plenes de documents formals o d'algun treball que han fet els nens i nenes, però no hi ha dibuixos de temàtica lliure.</p>
<p>Organització de l'aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'aula està organitzada de forma tradicional, és a dir, els nenes estan asseguts de dos en dos mirant cap a la pissarra i cap al mestre. 	<p>Les taules estan organitzades de manera tradicional, coincidint amb la metodologia que s'empra. Destacar que la classe és ampla i que els nens i nenes tenen espai per moure-s.</p>

7.3 Anàlisi de les graelles d'observació

Després de recollir les observacions fetes a les diferents aules passem a fer-ne un anàlisi:

7.3.1 El/la docent fomenta la participació de tots els alumnes per igual?

Pel que fa a la pràctica de les docents envers la participació de tots els infants per igual, ens hem adonat que en la majoria dels casos estudiats, la mestra utilitza la participació dels infants a l'aula com una eina a favor dels seus interessos. És a dir, la intervenció dels alumnes dins l'aula serveix més com a suport a les explicacions de la docent que per afavorir els aprenentatges dels nens i nenes. A més, la mestra sempre acaba donant veu als mateixos alumnes; D'una banda, aquells que són més moguts (majoritàriament nens) per tal de tenir-los distrets o controlats, ja que d'aquesta manera no interrompen la classe. Tal com diu Jurjo Torres “ *En su mayoría, todos estos comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que niñas. Lo que significa que, al ser más visibles, resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado y, consiguientemente, que sean estudiantes a los que se les estimula más.*”⁴¹ Per tant, d'una manera involuntària s'acaba donant més protagonisme als nens que a les nenes en les intervencions a l'aula.

D'altra banda, també es dona pas en més freqüència als més extravertits, que generalment també són nens i normalment tenen la iniciativa a l'hora d'intervenir. Per últim, les mestres també cedeixen el torn de paraula a aquells infants que normalment responen correctament a les preguntes del professorat, els quals majoritàriament són nenes. Aquests últims els fan intervenir sobretot quan no reben la resposta que volen dels altres alumnes, per tal de mostrar a la resta de la classe què haurien de fer o dir. Jurjo Torres anomena a aquests infants “*alumnes aplicats*”:

*“Este colectivo de estudiantes se deja notar de múltiples formas, siendo quizá una de las más patentes las interacciones verbales que inician y en las que participan. Este grupo de estudiantes capta rápidamente lo que más agrada a profesoras y profesores, y se dedica a tratar de darles gusto.”*⁴²

Després d'aquest anàlisi podríem afirmar tal i com diu Jurjo Torres que hi ha un grup d'alumnes visibles i un grup d'alumnes que són invisibles. Els alumnes visibles majoritàriament són nens que mostren conductes que es noten. Les mestres les poden valorar positiva o negativament però sempre les recorden, en canvi, hi ha alumnes

⁴¹ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.155.

⁴² TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.158.

(majoritàriament nenes) que per la seva actitud no criden l'atenció de la mateixa manera i passen més desapercebuts.

Així docs, tal com hem dit, els nens acaben participant més dins l'aula, ja que la mestra els dóna més protagonisme, ja sigui perquè aquests reclamen la seva atenció amb diferents actituds o bé perquè la mestra creu que a de prestar-los més atenció perquè no distorsionin el ritme de classe. En el primer cas, la mestra estaria valorant positivament el comportament del nen i en el segon l'hi atorgaria un valor negatiu a allò que fa, però de tota manera li estaria cedint el protagonisme.

El grup d'alumnes aplicats, en canvi, acostumen a ser nenes i són, segons la majoria de docents, els infants ideals, és a dir, el professorat sempre els compara amb els altres nens i nenes i només en destaca els seus punts forts. Per aquest motiu dins a les aules és habitual sentir "tots hauríeu de ser així".

Per tant, afirmem que no tots els alumnes tenen l'oportunitat de participar de la mateixa manera dins l'aula i existeix una gran diferència entre els nens i les nenes.

Vist això, per aconseguir una aula inclusiva cal que el docent doni protagonisme a la resta d'alumnes que passen més desapercebuts, ja que sinó aquests són exclosos de l'aprenentatge significatiu de l'aula. Quelcom complicat, ja que per a fer-ho, tal com veurem més endavant, ha d'oblidar-se dels seus prejudicis i les seves concepcions inicials.

Destacar que lògicament el fet de donar protagonisme a tots els infants per igual també fa que aquests participin d'una manera més activa en el seu procés d'aprenentatge i tal com diu Jurjo Torres, fa que obtinguin millors resultats acadèmics: *"El profesorado que interactúa con sus alumnos y alumnas de manera más frecuente obtiene resultados más satisfactorios"*⁴³.

7.3.2 El/la docent es dirigeix amb el mateix to de veu a tots els alumnes?

Hem pogut observar que la majoria dels casos estudiats coincideixen en aquest aspecte de la pràctica docent. En tots els casos la mestra canvia el seu to de veu en funció de l'infant a qui es dirigeix. Tant en *l'escola A* com en *l'aula 1 de l'escola B* i *l'escola C*, la mestra es dirigeix als alumnes més moguts i/o menys aplicats amb un to de veu més alt i mostrant menys paciència envers les seves accions, en canvi, es dirigeixen amb un to de veu més suau i mostrant una actitud més pacient amb aquells alumnes que són més aplicats o bé que tenen dificultats d'aprenentatge. Només en el cas de *l'aula 2 de l'escola B*, la mestra es

⁴³ TORRES Santomé, J. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.163.

dirigeix també amb un to de veu alt a aquells infants amb problemes d'aprenentatge, dirigint-se exclusivament d'una manera pacient i amb veu suau a aquells alumnes aplicats que normalment realitzen totes les activitats correctament.

Aquesta actuació de les mestres de canviar el to de veu segons els infants que tracten, a part d'estar directament relacionat amb l'etiquetatge i la categorització que han fet dels infants, ens demostra el concepte que tenen d'intel·ligència i quin paper té en l'assoliment dels aprenentatges. Amb la modificació del to de veu, estan reconeixent que a l'aula hi ha diversitat d'alumnes, sobretot pel que fa a les capacitats, però no canvien la metodologia d'ensenyament sinó simplement la manera de parlar i de dirigir-se a ells. Per tant, podríem dir que inconscientment creuen que les capacitats de cada nen i nena venen condicionades per naturalesa o de manera genètica i per tant, s'acaben atribuint les dificultats d'aprenentatge o el fracàs escolar als infants sense dirigir la mirada a la praxis educativa ni suggerir cap canvi metodològic.

Seguint aquesta lògica, tots aquells infants que estiguin fora del que la mestra considera "normalitat" seran tractats amb expectatives diferents i moltes vegades els docents es dirigiran a ells també de manera diferent.

Tal com esmenta Jurjo Torres: *"El sistema educativo acostumbra a pensarse partiendo de una determinada imagen de cómo son los niños y niñas cómo se desarrollan, etc., de tal forma que todos aquellos alumnos o alumnas que manifiesten una conducta no acorde con las del modelo van a ser marginados, segregados. Y para explicar esa segregación se creó todo un discurso con apariencias de neutralidad"*⁴⁴

Per tant, les mestres es dirigeixen a tots aquests alumnes que per la raó que sigui surten de la "normalitat" amb un to de veu i una actitud diferent.

Finalment, per aconseguir una aula inclusiva en aquest sentit ens hem de despendre d'aquesta idea d'intel·ligència genètica, ja que des d'aquesta perspectiva no es dirigeix la mirada a la institució escolar ni a la metodologia emprada sinó que es relacionen les dificultats d'aprenentatge amb el propi infant, la qual cosa és errònia i injusta, ja que es dificulta el seu aprenentatge.

A més, els docents han de ser conscients de la diversitat que tenen a l'aula i estar capacitats per tractar-la. Si dins l'aula existeix un grup d'alumnes que segueixen amb normalitat i d'altres que no avancen, cal canviar la metodologia de l'aula. No és que hi hagi un grup determinat d'alumnes diferents sinó que tots ho són. Des de l'escola cal que es garanteixi un

⁴⁴ TORRES Santomé, J. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.158.

bon aprenentatge per a tots els nens i nenes i per a fer-ho, la metodologia de la pràctica escolar s'ha d'adaptar a les necessitats de cadascú.

7.3.3 La comunicació no verbal de el/la mestra influeix en la exclusió d'alguns alumnes?

Encara que en la majoria dels casos no hem trobat aspectes concrets de comunicació no verbal que influeixin en la inclusió o exclusió dels alumnes, creiem que és un aspecte molt important que si més no pot influenciar de manera indirecta, ja que el llenguatge no verbal de la mestra (direcció corporal, somriures, mirades, gestos...) és decisiu per determinar el clima de l'aula, captar l'atenció dels alumnes, transmetre entusiasme, etc.

Per tant, perquè els nens i nenes puguin adquirir un aprenentatge significatiu cal, entre d'altres coses, que hi hagi un bon clima d'aula i que la mestra transmeti predisposició i entusiasme a través del seu llenguatge no verbal, la qual cosa també donarà peu a les interaccions entre els infants i permetrà un clima ideal per a el treball cooperatiu afavorint la inclusió de tots els alumnes.

Durant la nostra observació, cal dir que tant en *l'escola A*, com en *l'aula 1 de l'escola B* i *l'escola C*, no hem notat cap element de comunicació no verbal per part de la mestra que pugui influir directament en la exclusió d'alguns alumnes però considerem que les seves actuacions no verbals creen un bon ambient, ideal per treballar de forma cooperativa o amb tècniques més inclusives.

Només en el cas de *l'aula 2 de l'escola B*, la comunicació no verbal de la mestra si que pot tenir una influència directa en l'exclusió d'alguns alumnes, ja que sovint es podien observar gesticulacions desagradables o mofes cap a determinats infants i lògicament, el clima de l'aula no és adequat ni per transmetre un aprenentatge significatiu ni per afavorir la inclusió de l'alumnat, sinó per treballar exclusivament de forma individual i competitiva.

Aquest exemple ens ha fet adonar del gran paper que té un docent dins la seva aula i la gran responsabilitat que té davant l'aprenentatge dels infants, ja que en la mateixa escola (*escola B*) ens hem trobat amb dues mestres molt diferents i en conseqüència amb dues aules, dos grups d'alumnes i dues maneres de transmetre coneixements totalment diferents entre ells. Per tant, pel que fa a l'ambient de l'aula, la mestra és la responsable d'aconseguir un bon clima que permeti la inclusió de tots els alumnes.

7.3.4 El/la docent etiqueta als alumnes en funció del comportament d'aquests?

Totes les docents dels casos estudiats etiqueten als seus alumnes en funció de diversos aspectes: el seu estatus social, el seu comportament, la seva personalitat i la seva capacitat

d'aprenentatge. Les mestres atribueixen múltiples etiquetes tant positives com negatives als infants relacionades amb els diferents àmbits anteriors. Tot i així, a la pràctica la mestra acaba centrant més l'atenció en les etiquetes negatives dels infants, en comptes de potenciar els seus punts forts.

Aquestes etiquetes sempre van acompanyades d'un conjunt d'expectatives i prejudicis que les mestres atribueixen als nens i nenes, els quals acaben sent quasi determinants per a ells al llarg de la seva escolarització, ja que si un/a docent té baixes o altes expectatives envers un nen o nena el seu rendiment acadèmic acabarà sent baix o alt, depenent de les expectatives inicials del/a mestre/a. Aquest fenomen rep el nom d'efecte pigmalí o profecies d'autocumpliment. Tal i com afirmen Rosenthal i Jacobson (1968): "*les expectatives i previsions dels professors sobre la forma en què d'alguna manera es conduirien als alumnes, determinen precisament les conductes que els professors esperaven.*"⁴⁵

Ens hem adonat que a més, aquestes etiquetes tenen un pes molt important en el Sistema Educatiu, ja que tots els mestres acaben sent informats de les etiquetes (sobretot negatives) de tots els nens i nenes, ja sigui a través d'informes de cicle, a l'aula de mestres, al pati, etc. per tant, encara que els infants canviïn de mestres si l'actitud d'aquests segueix igual, el camí del infant mal etiquetat tampoc canviarà.

Recordar que, tal com hem dit abans aquest aspecte va molt lligat amb el concepte d'intel·ligència genètica i la manera com la mestra es dirigeix als infants, ja que en múltiples ocasions dins l'aula, la docent deixa entreveure les diferents concepcions que té dels nens i nenes i les expectatives que té vers els seus futurs. Aquestes ocasions són, precisament, les que produeixen que moltes vegades les expectatives es compleixin.

Per acabar, dir que per aconseguir un ensenyament-aprenentatge realment equitatiu, els docents s'haurien de despendre d'aquestes etiquetes i prejudicis que tenen vers els infants i afrontar el grup classe amb bones expectatives, ja que tots, per molt diversos que siguin, estan capacitats per aprendre.

7.3.5 La metodologia que s'utilitza a l'aula potencia la discriminació de gènere?

Després de la nostra investigació hem observat que només a l'escola B els llibres de text contempnen ambdós sexes sense crear cap tipus de discriminació i sense mostrar cap estereotip de gènere. En les dues escoles restants (escola A i C) els llibres de text potencien

⁴⁵ ROSENTHAL Robert; JACOBSON Lenore. *Pigmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980, p.95

la discriminació de sexes i els estereotips existents, és a dir, les feines de la llar estan representades per dones i mai per homes, etc.

Esmentar que el discursos del professorat en tots els casos estudiats, fomenten en part, la discriminació de sexes. És molt habitual sentir a les mestres dirigir-se al grup classe utilitzant formes genèriques masculines. Amb la qual cosa, tal i com diu Marina Subirats⁴⁶ *"el código de género femenino está afectado por una negación constante, perfectamente identificable en el uso del lenguaje."*⁴⁷ per tant, durant tot el discurs de la mestra ja hi ha una part de discriminació cap al gènere femení.

A més d'això, creiem que els docents tenen molt arrelats els estereotips de gènere. Els nens han d'actuar de manera masculina i les nenes de forma femenina, com si els interessos vinguessin marcats genèticament. Si no és així, el nen es considera efeminat i la nena com un homenot.

També ens hem adonat que els nens no son tractats igual que les nenes o més ben dit, les "característiques pròpies" de cada gènere no són tractats de la mateixa manera, sinó que tal com explica Jurjo Torres: *"actitudes que tradicionalmente se vienen ligando a un determinado género, el femenino, tales como la coquetería, la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, etc., son sancionadas con tonos irónicos y siempre dejando entrever una valoración negativa, sobre todo si los productores de tales son los niños"* ⁴⁸ contràriament, les actituds que es relacionen amb el gènere masculí són més acceptades i fan més gràcia. Durant la nostra investigació hem observat en múltiples ocasions les bromes de les mestres cap a alguns nens, fet que no ha succeït amb les nenes, així com també hem vist més interès per part de les mestres amb aquells nens que presentaven alguna dificultat d'aprenentatge que amb les nenes que també els hi costava, ja que elles "es queixaven massa".

No obstant això, també hem pogut presenciar situacions en les que el professorat deia: "les nenes no es piquen", "a les nenes no se'ls fa això", "no toqueu això que us farà fàstic". Amb la qual cosa podem dir que les mestres imposen i reforcen els comportaments considerats dels nens, però alhora potencien que les nenes reproduïxin els codis femenins.

⁴⁶ Marina Subirats: Catedràtica Emèrita del Departament de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

⁴⁷ SUBIRATS, Marina. Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. Educación y sociedad, núm 4, 1985, p.94.

⁴⁸ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.86-87.

A banda d'això, segons Gabarró *"Es sorprendente que en estos veintiséis años las mujeres dejen de estar por debajo de los varones en éxito académico y se sitúen a la cabeza con catorce puntos de diferencia con respecto a los varones"*⁴⁹. Per tant, les nenes acaben obtenint millors resultats acadèmics. Això és així perquè segons Daniel Gabarró⁵⁰, l'educació va ser una alliberació per les dones, és a dir, aquestes van veure en l'ensenyament una possibilitat de llibertat i de demostrar el seu valor i poder després de la gran repressió que havien viscut. Per tant, aquestes es van anar adaptant millor a la vida del centre educatiu per aconseguir l'èxit, en canvi, els homes van tendir a considerar "poc masculí" tot allò relacionat amb l'ensenyament i els temes acadèmics.

*"Es decir, la forma como las mujeres perciben el ámbito académico y las expectativas que ellas tienen en dicho ámbito y de su propio papel social ha permitido a nuestra sociedad incrementar el éxito académico en las chicas"*⁵¹

Així doncs, encara que tal com hem dit abans, les nenes estan en desavantatge davant dels nens dins la institució escolar, aquestes s'adapten millor a l'àmbit educatiu, és a dir, segueixen les normes que l'escola els imposa més fàcilment.

Aquest fenomen també mostra com, tal com veurem més endavant, el sistema escolar valora en gran mesura aspectes relacionats amb la conducta i el comportament que no són ensenyats a l'escola, més que els propis coneixements que es puguin adquirir dins de la institució escolar. *"Dándose la paradoja de que la institución académica desvaloriza lo que es propiamente escolar"*⁵²

Finalment, trobem que per aconseguir un aula inclusiva en aquest àmbit cal crear un ensenyament atractiu i motivador tant per nens com per nenes tot partint de la coeducació. Relacionat amb això, Gabarró esmenta: *"no debemos reducir el significado del término coeducación a la educación mixta, ni a las acciones que dirigimos únicamente hacia el*

⁴⁹ GABARRÓ, Daniel. *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial, 2010,.

⁵⁰ Daniel Gabarró: professor, psicopedagog, llicenciat en Humanitats, diplomad en Direcció i Organització d'Empreses, expert en PNL i professor de la Universitat de Lleida.

⁵¹ GABARRÓ, Daniel. *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial, 2010, p.43.

⁵² TORRES Santomé, J. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.90

género femenino, sino a aquellas que incluyen a éstas y, además, incorporan acciones específicas para transformar también los estereotipos masculinos."⁵³

Per tant, per aconseguir aquesta coeducació hi ha d'haver un canvi en la societat en general, hem de fer aflorar determinades accions o pensaments i reflexionar sobre aquestes, ja que a causa de ser tant habituals és difícil ser conscients del veritable significat discriminatori que tenen. Només d'aquesta manera podrem anar eliminant els estereotips masculins i femenins que ens condicionen i modificar "l'exclusió" que encara pateix el rol femení en l'àmbit de l'educació i a nivell general.

7.3.6 La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla la multiculturalitat?

D'una banda, en tres dels casos estudiats (*aula 1 i 2 de l'escola B i escola C*) els llibres de text contempnen d'alguna manera la multiculturalitat. Aquesta es veu reflectida en la representació de diverses ètnies tant en les il·lustracions com en el contingut dels llibres escolars. D'altra banda, en el cas de *l'escola A* aquesta multiculturalitat no es veu reflectida enlloc, ja que tant el contingut com les il·lustracions fan referència majoritàriament a la cultura occidental.

Pel que fa al discurs de la mestra, en tres dels casos estudiats (*escola A, aula 1 de l'escola B i escola C*) les mestres contempnen en certa mesura aquesta diversitat cultural, ja que s'interessen per conèixer les procedències i les cultures dels diversos infants de l'aula. Amb la qual cosa intenten crear un clima de tolerància on tothom respecti als altres. Només és en el cas de *l'aula 2 de l'escola B* que la mestra no contempla la diversitat de cultures sinó que més aviat potencia la discriminació cap a altres ètnies, la qual cosa ens fa adonar de la gran influència que té la personalitat del professorat docent.

D'altra banda, segons el nostre punt de vista, contemplar la multiculturalitat és més que tenir en compte diferents cultures ètniques als llibres de text i en el discurs de la mestra, ja que també existeixen diferents tipus de cultures occidentals en una aula. Després de la nostra observació ens hem adonat que, tinguin en compte o no altres ètnies, totes les escoles transmeten la mateixa ideologia jacobina de la cultura occidental, encara que pugui semblar equitativa.

⁵³ Gabarró Berbegal, D. *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial, 2010, p.58.

Com molt bé diu Pierre Félix Bourdieu⁵⁴: "*Aunque nos encontremos en una ideología que aparentemente critica un modelo de sociedad y su sistema político, en el fondo sus resultados no hacen otra cosa que legitimarlo*"⁵⁵.

Aquesta cultura que es transmet és posa de manifest inconscientment en moltes ocasions durant la pràctica educativa ja que, per exemple, les mestres donen per fet que els familiars ajudaran als alumnes a fer els deures; valoren i li donen una gran importància a característiques dels infants pròpies de les classes altes tals com: una bona expressió, l'ús de paraules tècniques, el distanciament, l'estil,...; els continguts escolars no estan vinculats amb els interessos, coneixements previs o amb la realitat social que viuen alguns infants, etc.

Així doncs, quan els infants arriben a l'escola ja tenen uns aprenentatges previs i una cultura familiar que continuarà durant l'escolarització. Aquesta cultura, òbviament no és igual per a tots els alumnes ja que tots tenen experiències i vides diferents, amb la qual cosa, els que més èxit escolar tindran seran aquells que estiguin més familiaritzats amb la cultura escolar, per exemple, aquells infants que tenen pares i mares amb estudis.

Tal com esmenta Jurjo Torres: "*esta relación entre éxito escolar y nivel cultural depende, en gran medida, de técnicas y métodos de trabajo intelectual que no acostumbran a ser impartidos en las instituciones de enseñanza, lo que se convierte en una desventaja decisiva para las clases sociales culturalmente más desfavorecidas, ya que no pueden ayudar a sus hijos e hijas a solventar estas lagunas*".

D'aquesta manera, tal com hem vist l'escola no contempla del tot la multiculturalitat i encara menys les classes socials, tal com veurem a continuació, la qual cosa va molt lligada també amb la cultura dels infants.

⁵⁴ Va ser un sociòleg francès de gran importància durant la segona meitat del segle XX. Les seves idees són de gran rellevància tant en teoria social com en sociologia empírica, especialment en la sociologia de la cultura, de l'educació i dels estils de vida.

⁵⁵ BOURDIEU, P. *Democracia y educación: escuela conservadora y escuela liberadora*. Santiago de Compostela: Coordinadas, 1988, p.80

7.3.7 La metodologia que s'utilitza a l'aula contempla les diferents classes socials?

En dos dels centres estudiats (*escola B i C*) la majoria del material d'aula i els llibres de text no s'han de comprar i si es dóna el cas que les famílies no disposen de suficients recursos econòmics per adquirir algun material se'ls faciliten amb la finalitat de no crear exclusió i que el nen o nena pugui seguir el seu ritme d'aprenentatge. Contràriament, en un dels quatre casos estudiats (*escola A*) els infants provinents de famílies amb pocs recursos econòmics que no es poden permetre comprar l'esmentat material o els llibres de text queden exclosos de l'aprenentatge, ja que no se'ls subministra ni se'ls deixa el material. La qual cosa remarca les diferències de classe social entre els diversos infants i facilita l'exclusió d'aquests.

Pel que fa a l'organització de les sortides, en tots els casos estudiats no es contempla la diversitat de classes socials ja que aquestes tenen un cost que algunes famílies no es poden permetre. Tot i així, cal dir que en alguna de les escoles (*escola C*) s'intenten organitzar activitats gratuïtes amb la finalitat d'aconseguir la participació de tots els infants i evitar l'exclusió, però això no sempre és possible. Per tant, hi ha un nombre determinat d'infants en els quatre casos que gairebé mai poden anar o participar en una sortida, la qual cosa també fomenta la seva exclusió del grup i disminueix la socialització que podrien tenir amb la resta de companys.

També hem observat que normalment les mestres no tenen gaire present la diversitat de classes socials en el seu discurs, ja que de manera inconscient sempre tenen en compte o transmeten el seu model mental de família benestant lligada a la cultura occidental. Per exemple, donen per fet que tots els infants viuen amb una família amb una situació econòmica estable: tenen ordinador, van de viatge, etc. Només en algunes ocasions puntuals han tingut en compte la diversitat de classes socials.

D'altra banda, també cal destacar que la ideologia i la praxis educativa de les tres escoles (*escola A, B i C*) és diferent, ja que els alumnes que van als seus centres educatius també són de classes socials diferents. Tal i com hem explicat en el marc teòric, segons Rafael Feito la praxis educativa i el comportament didàctic dels/es professors/es varia segons l'estatus social de les famílies del alumnes.

D'una banda, per tant, no és estrany veure com a *l'escola C* els mestres creuen que l'objectiu màxim d'aprenentatge dels infants és aprendre disciplina i procediments bàsics que els ajudin a desenvolupar-se en la vida quotidiana. Esmentar que entenem com a

procediments bàsics, per exemple, copiar apunts i fer exàmens tipus test per comprovar si els infants han entès la lliçó. En aquesta escola es potencien aquests aprenentatges amb la finalitat que els infants de classe social baixa s'adaptin a viure a la societat d'una manera més submissa i a ocupar el lloc de treball que "els pertoca".

D'altra banda, a l'escola B l'objectiu de la praxis educativa és que els nens i nenes de famílies de classe social mitja entenguin allò que se'ls explica i que no es limitin a memoritzar i reproduir continguts. Per tant, els continguts ensenyats són més flexibles que en els de l'escola C. Esmentar que la metodologia que s'usa a l'aula també varia. És veritat que es continuen utilitzant llibres de text, però en aquesta escola les opinions dels infants prenen més protagonisme i es potencia la comprensió de continguts, no la memorització d'aquests.

Finalment, en l'escola A s'espera que els nens i nenes aprenguin els continguts però també es potencia la creativitat individual d'aquests i la seva autonomia. Esmentar que en aquesta escola també es continuen emprant els llibres de text i es dona molta importància, entre d'altres, a la música i a la plàstica per potenciar la creativitat dels nens i nenes. A més, es fomenta l'autonomia dels infants, perquè el dia d demà puguin viure de manera independent, ocupant llocs de treballs dominants. Tal com l'escola reflecteix en els ítems del seu Projecte Educatiu de Centre, és una escola que "fomenta la creativitat i l'emprenedoria mitjançant les arts i projectes que es basen en la cooperació i el treball en equip." i també és " innovadora, que analitza la societat i reflexiona envers aquesta per adaptar-se al dia a dia."

Per finalitzar, cal esmentar que després d'haver fet aquests anàlisi de casos hem pogut observar que a les escoles hi predomina la teoria de la reproducció. Aquesta teoria es basa en formar a cada infant d'una determinada manera perquè el dia de demà pugui ocupar el lloc que li pertoca dins la societat segons el seu grup social, tal i com diu Torres "*a cada uno según sus posibilidades*".⁵⁶ Per tant, les escoles continuen sent exclusives i no garanteixen les mateixes oportunitats per igual a tots els nens i nenes, és més, autors com Jurjo Torres consideren que la institució escolar és la que té la funció dominant en la reproducció d'explotació capitalista.

Seguint aquesta línia, segons L. Althusser⁵⁷ la institució escolar classifica i prepara als diferents infants per realitzar diferents funcions en la societat: "*función de explotado [...]*;

⁵⁶ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.52.

⁵⁷ Louis Althusser va ser un filòsof marxista, habitualment considerat como estructuralista, encara que ell mai va reconèixer estar vinculat a aquesta tendència.

función de agentes de la explotación (saber dirigir y mandar a los obreros: las 'relaciones humanas'); de agentes de represión (saber mandar y hacerse obedecer sin rechistar); o de profesionales de la ideología (sabiendo tratar a las conciencias con respeto, es decir, con menosprecio, chantaje, con la demagogia oportuna[...])⁵⁸.

Vist això, podem dir que la organització de la institució escolar és la màxima responsable de reproduir les desigualtats socials i excloure a alguns infants d'un aprenentatge de qualitat, però cada escola i en concret cada mestra també pot actuar de manera més inclusiva en aquest sentit. Tal com hem dit anteriorment, cal que el docent tingui expectatives positives envers el grup classe i que es produeixi un canvi metodològic en el que l'ensenyament s'adapti a les necessitats de cada infant, fent-los protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge i facilitant-los l'adquisició de totes les competències, siguin de la cultura o classe social que siguin.

7.3.8 La metodologia que s'utilitza a l'aula afavoreix o dificulta l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials?

Els tres centres educatius observats, tot i definir-se com a centres inclusius no afavoreixen l'aprenentatge d'alumnes amb discapacitat o dificultats sinó que conserven les barreres d'aprenentatge amb les que aquests infants es troben. En tots els casos estudiats la metodologia del centre i les activitats d'aula són inflexibles i tancades, és a dir, per molta diversitat que hi pugui haver dins d'una classe les activitats no s'adapten als diferents nivells ni ritmes d'aprenentatge necessaris perquè tots els infants puguin aprendre significativament. Per tant, no es treballa inclusivament, ja que tal i com diu Porter "*los profesores que trabajan en escuelas integradoras deben utilizar técnicas de aprendizaje que reconozcan las aptitudes, las capacidades y los intereses distintos del alumnado*"⁵⁹

Tal i com hem explicat al marc teòric, per aconseguir una aula inclusiva i un ensenyament inclusiu s'ha de partir d'un ensenyament constructivista. En aquest tipus d'ensenyament els nens i nenes han d'anar construint els seu aprenentatge a partir de les seves experiències prèvies. A més, aquest aprenentatge s'ha d'adaptar a les necessitats i al ritme del nen o nena.

⁵⁸ ALTHUSSER, Louis. *Posiciones*. Barcelona: Anagrama, 1977, p.97.

⁵⁹ PORTER, Gordon. "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". *Aula de Innovación Educativa*, 2003, núm. 121, pàg. 37-42.

És a dir, les escoles haurien de partir dels coneixements previs dels infants i aplicar estratègies metodològiques que permetin crear activitats flexibles que s'adaptin a les necessitats de tots. Per a fer-ho, no són necessaris recursos econòmics sinó estratègies que tots els centres poden adoptar, per exemple, l'aprenentatge cooperatiu o l'ensenyament multinivell.

Per tant, després d'aquest estudi de casos ens surgeix una pregunta. Per què si les escoles tenen recursos al seu abast per crear activitats adaptades a tothom que afavoreixin l'aprenentatge significatiu no els usen? La primera resposta que hem obtingut després d'analitzar els resultats és per no perdre la comoditat, és a dir, portar a terme aquestes estratègies metodològiques és quelcom complicat als inicis i els mestres i les mestres han de dedicar moltes hores de treball i reflexió. Hores que segons ells no poden treure d'enlloc, ja que tenen molta feina.

Així doncs, degut aquesta mancança de temps o de comoditat les mestres expliquen els continguts i realitzen activitats d'una manera tradicional. Aquesta metodologia està pensada perquè la segueixi la majoria de la classe, però cada cop són més els infants que no segueixen el ritme de la classe, tant per característiques personals com per falta d'interès.

Per tant, des del punt de vista inclusiu, aquestes pràctiques que es porten a terme promouen totalment exclusió d'aquells infants que amb alguna dificultat o discapacitat que requereixen necessitats educatives especials.

7.3.9 Organització de l'aula i decorats

D'una banda, en tres dels quatre casos estudiats (*aula 1 i 2 de l'escola B i escola C*) la decoració d'aula és impersonal, és a dir, la classe esta plena de documents formals que et recorden que estàs amb una escola. Els nens i nenes no han pogut participar en la decoració de l'aula i aquesta no ha pogut esdevenir com quelcom personal. D'altra banda, en un cas estudiat (*escola A*) l'aula si que estava decorada pels propis infants. Aquest fet per ells era motiu d'alegria i d'orgull, ja que tenien un sentiment de pertinença envers aquell espai.

El fet que només *l'escola A* que acull alumnes de classe mitja-alta tingui l'aula decorada pels infants, recolza una vegada més la idea de reproducció social descrita en un apartat anterior, i posa de manifest l'ús d'una metodologia que els permet adquirir més autonomia i creativitat.

Pel que fa a l'organització de l'aula en dues de les escoles (escola A i C) les taules i cadires estan disposades de manera tradicional, és a dir, els infants estan asseguts de tal manera que a davant seu sempre hi ha la pissarra i/o el professor. En els altres dos casos analitzats (aula 1 i 2 de l'escola B) els nens i nenes estan asseguts de forma cooperativa, però l'aprenentatge que porten a terme és competitiu igual que en les altres dues escoles, per tant, l'organització de l'aula en tots els casos té la mateixa finalitat de control.

Tal i com diu Jurjo Torres *"En el fondo se trata de establecer un ambiente que permita la vigilancia de las autoridades y acostumar al alumnado a convivir aceptando una gran proximidad de unos con otros [...] esa preferencia por un ritmo de rutinas donde, muchas veces, los aspectos de orden y obediencia a normas que el profesorado establece son lo único que obsesiona a todos los que conviven en estas insituciones"*.⁶⁰

⁶⁰ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.59-60

8. Conclusions

Després d'haver realitzat el treball de camp i analitzar els resultats, podem dir que la hipòtesis plantejada inicialment s'ha complert. Tot i que les tres escoles analitzades es defineixen com a inclusives en diferents àmbits la realitat educativa amb la que ens hem trobat mostra el contrari. Ens hem adonat de la gran quantitat d'elements que provoquen l'exclusió de determinats alumnes, més dels que ens pensàvem, i les poques accions que realitzen les mestres per afavorir la inclusió dels nens i nenes.

Pel que fa als objectius que ens havíem marcat, pensem que els hem assolit correctament, ja que hem pogut realitzar l'observació directa a l'aula seguint els ítems que prèviament ens havíem marcat referents al currículum ocult i hem pogut extreure unes conclusions fonamentades referents al currículum ocult i la inclusió-exclusió dels alumnes.

Esmentar que identificar aquests elements no ha sigut senzill, però el més complicat ha sigut establir la relació directa que hi ha entre aquests i la inclusió i/o exclusió dels alumnes. Per establir aquesta relació primer hem hagut de plantejar i realitzar una observació i, tot seguit, analitzar els resultats obtinguts i comparar-los amb el marc teòric per extreure'n conclusions, la qual cosa és el que ens ha portat més dificultats a causa de la gran quantitat d'informació implícita i abstracte.

En primer lloc, després d'observar i analitzar les pràctiques de les docents dins l'aula, d'una banda, hem comprovat que aquestes no donen les mateixes oportunitats a tots els nens i nenes per participar de la mateixa manera durat la classe i en conseqüència, en els seus propis processos d'aprenentatge. En síntesi, després de totes les observacions i anàlisis els que més participen en les interaccions de l'aula són els nens, ja que tal com hem vist, les mestres tenen especial interès en les conductes que tradicionalment són considerades del gènere masculí.

En determinades ocasions però, aquestes donen veu als "alumnes aplicats" els quals majoritàriament són nenes, ja que tal com hem pogut veure, encara que l'escola les situa en desavantatge davant dels nens, són les que millor s'adapten a les normes del sistema educatiu i per tant, obtenen millors resultats acadèmics.

Aquest últim cas és un exemple de com les mestres utilitzen la participació com un recurs a favor dels seus interessos, en comptes d'una eina perquè els infants participin en el seu propi procés d'aprenentatge, ja que aprofiten aquest grup d'infants aplicats per demostrar a la resta de companys i companyes de la classe quin és el comportament i l'actitud que s'ha de tenir en una aula o centre educatiu.

Relacionat amb això, també crida l'atenció veure com la institució escolar s'interessa en gran mesura per algunes conductes i actituds que no s'ensenyen a l'escola i atribueix millors resultats acadèmics a aquells infants que segueixen millors les normes que el centre imposa, en comptes de valorar més els coneixements que en teoria s'ocupa de transmetre.

D'altra banda, el to de veu de les docents ens demostren que d'alguna manera són conscients de la diversitat d'infants que hi ha a les aules però no saben com tractar-la, ja que no adapten la seva praxis ni la metodologia a les necessitats dels nens i nenes, sinó que simplement canvien el seu to de veu. Aquesta idea d'emprar una metodologia on els "infants aplicats" avancen i els que no volen o no poden es queden enrere, és present en totes les escoles observades, la qual cosa ens mostra que el professorat no té una idea real de la diversitat d'alumnes que tracten. Tots els infants són diferents i per tant, no es tracta d'excloure aquells que no segueixen la metodologia de l'aula, sinó de canviar aquesta metodologia perquè tots la puguin seguir.

D'altra banda, en un principi ens semblava que la comunicació no verbal observada a les aules no influïa en la inclusió-exclusió dels nens i nenes, però després d'analitzar-ho ens hem adonat que és un element clau a l'aula i en la inclusió dels infants. Per fer possible un ensenyament-aprenentatge inclusiu cal que hi hagi un ambient adequat a l'aula on els infants puguin aprendre de manera relaxada i també tinguin l'oportunitat d'interaccionar entre ells i per a fer-ho possible, el llenguatge verbal de la mestra és essencial. En tres dels casos estudiats, la comunicació no verbal de la mestra afavoreix el clima de l'aula i promou la inclusió dels nens i nenes. Només en un dels casos estudiats aquesta comunicació si que potencia l'exclusió de certs alumnes degut als gestos o mirades discriminants creant un ambient d'aula que potencia l'aprenentatge competitiu on la inclusió no hi té cabuda.

Finalment, la praxis de les docents també fomenta l'exclusió d'alguns infants a causa de l'etiquetatge que fan d'aquests, la qual cosa, tal com hem vist és molt comuna i provoca *l'efecte pigmalión*, és a dir, les expectatives dels mestres cap als alumnes s'acaben complint com a conseqüència de les accions que ells mateixos realitzen.

En segon lloc, hem observat i analitzat la metodologia emprada dins l'aula basant-nos en quatre dimensions: el gènere, la classe social, la multiculturalitat i les necessitats educatives especials dels alumnes. Després d'aquest anàlisi hem vist que la metodologia d'aula també és un element clau que pot afavorir la inclusió o l'exclusió dels nens i nenes però que dins d'aquesta metodologia la pràctica docent hi continua tenint un paper essencial. Cal destacar que el material d'aula i els llibres de text promouen aquesta exclusió de manera més conscient i fàcil d'observar, en canvi, els discursos dels docents fomenten l'exclusió de manera inconscient la qual cosa complica més la seva observació.

Pel que fa a la dimensió de gènere, els llibres de text en la majoria dels casos potencien conscientment la discriminació de sexes, ja que els estereotips masculins i femenins es veuen reforçats, per exemple, en el tema de les professions. El que té més influència en la discriminació de gènere però, són les accions del professorat ja que tal com hem vist, la presència d'estereotips femenins i masculins dins l'aula és constant i a més, per part de la institució escolar es reforcen i es valoren més les característiques tradicionalment relacionades amb els nens, rebutjant les que es relacionen amb allò femení, la qual cosa discrimina i exclou el paper de la nena dins l'aula i afavoreix el dels nens.

Pel que fa a la multiculturalitat també és veu influenciada pels llibres de text, encara que igual que en el cas anterior, el paper de la mestra és el que hi té més importància. Al inici del treball consideràvem la multiculturalitat com les diferents cultures ètniques, la qual cosa sí que podem dir que la majoria de les mestres les tenen en compte i vetllen per a la igualtat de tots els alumnes provinents d'altres països. Ens vam adonar però, que el problema no estava ben bé aquí, sinó que havíem de considerar el terme de multiculturalitat des d'una altra perspectiva, amb la qual vam veure que cada família i infant independentment d'on hagués nascut tenia una cultura diferent. És aquesta cultura particular de cada família la que a l'escola no es té en compte, ja que tal com hem vist, transmet una única ideologia occidental, la cultura dominant de la qual només se'n beneficien uns quants alumnes i els altres en queden exclosos. Aquesta exclusió es veu reflectida moltes vegades en resultats acadèmics baixos o fracàs escolar, ja que hi ha masses diferències entre els interessos i la cultura de l'infant i la que l'escola segueix.

En relació a les diferents classes socials dels alumnes hi ha diverses actuacions conscients dels centres escolars que provoquen la segregació dels infants. A tall d'exemple, dues de les escoles que hem analitzat tenen en compte els diferents nivells econòmics de les famílies, encara que no sempre. Només una escola que coincideix amb la que acull infants de famílies de classe social mitja-alta no té en compte les famílies amb recursos econòmics baixos. El fet que, tal com hem observat en determinades ocasions, alguns nens i nenes no puguin anar d'excursió o no tinguin llibres per seguir la classe, fan que quedin directament exclosos del seu aprenentatge i possiblement del grup classe.

Un altre punt a destacar en relació a les classes socials és el canvi de metodologia que es produeix en les tres escoles analitzades. Hem pogut observar com, dependentment de la classe social de la majoria dels infants de l'escola, aquesta es marca uns objectius, uns continguts i una metodologia o una altra. D'aquesta manera, s'afavoreix la reproducció social, preparant i classificant als alumnes segons la seva classe social, per desenvolupar un lloc determinat dins la societat.

Pel que fa al tracte dels alumnes amb necessitats educatives especials, les escoles són conscients de les dificultats que tenen alguns alumnes i de les mesures que existeixen per combatir-ho, però no les posen en pràctica o no ho fan correctament. Les activitats de l'aula són inflexibles i tancades, amb la qual cosa els infants que presenten alguna dificultat d'aprenentatge i/o requereixen necessitats educatives especials queden directament exclosos de l'aprenentatge i/o del grup classe.

Finalment, la organització i el decorat també dóna molt a dir, ja que reflexa la metodologia que s'utilitza dins l'aula i la idea implícita d'ensenyament-aprenentatge que té el centre escolar.

En conjunt, després de realitzar l'estudi de casos i el posterior anàlisi podem afirmar que en les tres escoles de Manresa hi ha presents diferents elements del currículum ocult que potencien l'exclusió de determinats alumnes. Així doncs, creiem que el sistema educatiu necessita un canvi per garantir la igualtat i les mateixes oportunitats per a tots els nens i nenes.

D'una banda, necessitem que els docents o les docents deixin de banda els etiquetats, prejudicis i estereotips que tenen dels infants per tal de poder-los veure de la mateixa manera i amb les mateixes capacitats sense tenir en compte la seva ètnia, el seu gènere, els seus recursos econòmics etc. A més, s'ha de potenciar la formació continua, ja que d'aquesta manera els professionals o les professionals del món de l'educació podran créixer com a persones i com a professionals. Tal i com diu Jurjo Torres *“es prioritario repensar la formación continuada del profesorado [...] Contribuir a incrementar su conocimiento y sus habilidades prácticas”*⁶¹

D'altra banda, necessitem que els llibres de text i la metodologia emprada en les aules recolzin aquest canvi, per exemple, els llibres de text han de tenir en compte el paper de les dones en les seves il·lustracions i els seus continguts i no limitar la seva aparició a tasques domèstiques o aquelles denominades femenines. Les activitats que es plantegin dins l'aula també han de ser més obertes i flexibles, permetent que alumnes amb diferents capacitats s'adaptin a elles. Per a fer-ho, primer cal ser conscient de la diversitat real de l'aula i les mesures que es poden adoptar per ensenyar equitativament a alumnes tant diversos entre ells.

⁶¹ TORRES Santomé, J. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.196.

Esmentar que per fer un canvi en profunditat en les quatre dimensions analitzades s'han d'usar els recursos que tenim al nostre abast i crear equips de treball o investigació que en promoguin de nous.

Per exemple, per fomentar la igualtat entre els nens i nenes dins d'una aula podem partir de la coeducació. Aquesta consisteix segons Daniel Gabarró en *“no es tratar a todo el mundo de la misma manera, sino proporcionar a cada género aquello que necesita para superar los límites que su estereotipo sexual establece.”*⁶² És a dir, cal analitzar tot allò que es transmet a través del currículum ocult i canviar-ho en conseqüència, depenent dels estereotips de gènere que existeixen en la societat.

A més, per fomentar la igualtat entre les diferents cultures es pot posar en pràctica la teoria de J. Williams que consisteix en categoritzar les respostes curriculars en tres perspectives: el tecnicista, el moral i el sociopolític. D'una banda, la primera perspectiva fa referència a posar en pràctica mesures compensatòries per promoure la igualtat, sobretot per solucionar el baix rendiment acadèmic.

La segona perspectiva fa referència a la moralitat. És a dir, s'ha de potenciar que els nens i nenes es coneguin ells mateixos, per tal de fer desaparèixer els prejudicis. Això, es pot impulsar a través de projectes curriculars des de l'escola.

Finalment, la tercera perspectiva fa referència a l'àmbit sociopolític, és a dir, s'ha de potenciar la igualtat i remarcar la dimensió de justícia. A més, s'han de potenciar perspectives pluralistes en els continguts dels currículum.

Pel que fa a potenciar la igualtat entre les diferents classes socials s'ha d'aconseguir que tothom pugui accedir a una educació de qualitat que garanteixi les mateixes oportunitats i igualtats sense tenir en compte els orígens, és a dir, un nen o nena provinent d'una família obrera ha de poder esdevenir si vol en un ejectiu. Les escoles han d'oferir la mateixa educació sense tenir en compte els recursos econòmics de les famílies dels nens i nenes que tenen a davant.

Esmentar que per garantir igualtat envers aquells nens i nenes que tenen dificultats d'aprenentatge s'han d'eliminar les barreres d'aprenentatge presents, és a dir, els professionals o les professionals de l'educació han d'adaptar els diferents continguts i les

⁶² GABARRÓ, Daniel. *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial, 2010, p.8.

activitats a les necessitats dels infants. Per a fer-ho hem de partir de la utilització d'estratègies com l'aprenentatge cooperatiu o l'aprenentatge multinivell, entre d'altres.

En conclusió, hem pogut veure com els trets d'identitat que les escoles reflecteixen en el seu Projecte Educatiu de Centre no es compleixen del tot, ja que molts dels aprenentatges i valors que esmenten es transmeten als infants, tal com hem vist, a través del currículum ocult. Hem pogut veure que alguns elements implícits que promouen l'exclusió dels infants són fruit de la pròpia institució escolar i d'altres venen molt condicionats per la societat. Tot i així, les accions de les mestres són molt importants alhora de promoure la inclusió i l'exclusió dels alumnes, ja que moltes pràctiques que influeixen negativament als infants poden ser modificades pels docents. Per tant, considerem molt necessari treure a llum i fer conscients tots aquests elements del currículum ocult per tal de poder-los canviar i aconseguir un aprenentatge realment equitatiu i que ofereixi les mateixes possibilitats a tots els nens i nenes.

Tot i així, el canvi total no és només responsabilitat de les mestres, ja que existeixen unes limitacions estructurals i models organitzatius que no es poden modificar des de l'aula.

Així doncs, creiem que el sistema educatiu necessita un canvi per garantir la igualtat i les mateixes oportunitats per a tots els nens i nenes. El canvi total no és només responsabilitat de les mestres, ja que existeixen unes limitacions estructurals i models organitzatius que no es poden modificar des de l'aula, però creiem que és la part més important. Els docents tenim les eines i les estratègies al nostre abast per a vetllar i promoure una educació inclusiva, quelcom necessari per crear una societat més justa i igualitària per a tothom, una societat que tingui en compte els punts forts i les capacitats de les persones i on tothom se senti inclòs.

9. Bibliografia

ALTHUSSER, L. *Posiciones*. Barcelona: Anagrama, 1977, p.97.

BOURDIEU, P. *Democracia y educación: escuela conservadora y escuela liberadora*. Santiago de Compostela: Coordinadas, 1988, p.80

BRAY Susan. *L'educació inclusiva: definició, context i motius*. *Suports*, 2001, vol.5, p.18.

CELA, Jaume. *Con letra pequeña: Reflexiones de un maestro*. Barcelona: Celeste, 1999.

COLLICOTT, Jean. *Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres*. *Suports*, 2000, vol.4, p.87-100.

Dossiers del Tercer Sector 'Exclusió Social i desigualtats a Catalunya, octubre del 2011, núm. 13.

FEITO, Rafael. "Sistema de enseñanza y estratificación social". Dins: Fco. Fernández Palomares (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A. 2003. P.154

GABARRÓ, Daniel. *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial, 2010, p.43.

GRATACÓS Pep; UGIDOS Pilar. (2011) "L'escola comprensiva com a marc de referència". Dins: *Diversitat cultural i exclusió escolar*. Barcelona: Fundació Bofill, 2011, p.14.

JACKSON, Philip: *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1990

MERIONO Rafael, SALA Guillem i TORIANO Helena (2003). "Sociología de la Educación". Dins: Francisco Fernández Palomares (coord.). *Desigualdades de clase, género y etnia en educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A., p. 356

PORTER, Gordon. "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". *Aula de Innovación Educativa*, 2003, núm. 121, pàg. 37-42.

PUJOLÀS, Pere. "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a continguts". *Suports*, 2008, vol.12.

ROSENTHAL Robert; JACOBSON Lenore. *Pigmalió en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980, p.95

SOLÉ, I. "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", a COLL, C. et alter.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula. 1993, p.36

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 2007, p.23.

SUBIRATS Marina i BRULLET Cristina. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

SUBIRATS, Marina. Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y sociedad*, núm 4, 1985, p.94.

TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p.13.