



# **La participació de l'alumnat en pràctiques democràtiques i inclusives als centres: Un estudi de cas**

---

*Estudi sobre pràctiques educatives que afavoreixen la participació, la inclusió  
i la democràcia en els alumnes*

**Laura Farré Riera**

**Màster en Educació Inclusiva**

**Curs 2014 – 15**

**UVic - UCC**

**Núria Simó Gil**



## AGRAÏMENTS

---

Tot i ser les primeres línies del meu treball final de màster, són les últimes que he redactat, però en cap cas les considero les menys importants. Per a mi, és del tot necessari incloure en aquest breu apartat a totes les persones que d'alguna manera han format part del treball o del procés, a tots els que esmento i als que no.

Gràcies sinceres a ...

... Núria Simó, per totes les oportunitats d'aprenentatge, per les llargues converses i les ajudes ajustades. Pel privilegi de compartir aquest projecte i d'altres futurs.

... Alba Parareda, Rosa Sambola i Mar Beneyto, per transmetre'm l'entusiasme per a la recerca. Per la vostra professionalitat i el vostre suport des del primer dia.

... Membres de GREUV, per brindar-me la possibilitat de conèixer el món de la recerca i la brillant tasca que esteu desenvolupant per l'educació.

... Centre de Gurb, per l'oportunitat donada i per les ganes i la voluntat d'obrir-me les portes sempre que ho he necessitat, per impregnar-me de la vostra il·lusió pel canvi.

... Alumnat del centre, sense el qual aquesta recerca no hagués pogut esdevenir una realitat.

... Papa i mama, per ensenyar-me a lluitar pels meus somnis i a no rendir-me mai. Pel vostre suport i tot l'amor que m'heu brindat.

... Judit, per ser el meu gran model a seguir, gràcies pels teus magnífics consells i per ensenyar-me el camí de la vida.

... Miquel, per fer-me costat al llarg de tot aquest procés i per ajudar-me en aquells moments en què ho veia tot borrós. Pel temps robat i que era teu.

... Iaies, per haver lluitat durant tants anys i per continuar-ho fent cada dia.

... Avis, per guiar-me des d'allà on sigueu i per donar-me forces quan més les he necessitat.

... A tots els mestres, professors i monitors que han anat formant part de la meva trajectòria professional i m'han ofert tantes oportunitats d'aprenentatge. Pels somriures i moments compartits.



# ÍNDEX

---

1. INTRODUCCIÓ.....	7
2. MARC TEÒRIC.....	9
2.1. Introducció. Característiques de la societat actual.....	9
2.1.1. Escola democràtica per a una societat més justa i compromesa .....	11
2.1.2. Escola inclusiva per a una societat més equitativa.....	19
2.1.3. Indicadors per avançar cap a una major democràcia i inclusió educativa...26	
2.1.4. La participació de l'alumnat a la vida del centre.....	28
2.1.4.1. Nivells de participació de l'alumnat .....	30
3. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ.....	40
3.1. Pregunta i objectius d'investigació .....	40
3.2. Metodologia d'investigació .....	41
3.2.1. Tècniques i instruments de recollida d'informació .....	44
3.3. Descripció i context del centre .....	52
3.3.1. Centre SES Gurb.....	52
3.3.2. Experiències democràtiques i inclusives del centre .....	54
3.4. Anàlisi de dades.....	60
3.4.1. Procés de categorització.....	60
3.4.2. Triangulació .....	62
3.4.3. Qüestions ètiques .....	62

4. RESULTATS .....	66
4.1. Resultats de les brigades de suport al professorat .....	66
4.2. Resultats del treball cooperatiu.....	77
4.3. Resultats de l'aprenentatge servei .....	91
5. CONCLUSIONS.....	100
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	122

## 1. INTRODUCCIÓ

---

El present treball final de màster té com a finalitat analitzar i reflexionar sobre la participació que l'alumnat<sup>1</sup> té a l'escola, concretament a secundària, focalitzant-me en un centre educatiu en concret. Pretenc centrar-me en la importància que aquesta participació té per afavorir una transformació del sistema educatiu i avançar cap a fites de major democràcia i inclusió educativa. Alhora, és important destacar que aquest treball està vinculat a un altre projecte d'investigació, anomenat "DEMOSKOLE: democràcia, participació i educació inclusiva en els centres educatius de secundària", finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (EDU2012-39556-co2-01/02). Aquest projecte té com a objectiu principal analitzar com conceben i practiquen la democràcia, com element fonamental del procés educatiu, determinats centres educatius de primària i de secundària.

Els motius principals que m'han portat a realitzar aquesta investigació han estat, en primer lloc, per a la meva vinculació directa amb el projecte anteriorment explicat, el qual estava investigant aquest centre educatiu d'una manera molt més general. Personalment, vaig tenir la curiositat de centrar-me en un aspecte micro d'aquest projecte com és la participació de l'alumnat en pràctiques que des del centre es consideren com a democràtiques i inclusives. A més a més, voldria comentar que al llarg de tota la meva etapa com a educand i en la curta però intensa etapa com a educadora, he pogut adonar-me que la veu dels alumnes, en totes les decisions relacionades amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, encara queden en un segon pla i preval la dels docents. Personalment, des de sempre he tingut present la importància de la participació de l'alumnat en qualsevol procés educatiu, ja que són els veritables protagonistes dels seus aprenentatges. En relació a això, no es pot obviar l'estructura de poder jeràrquica que encara continua dominant en moltes escoles aferrades a un model de caire més tradicional on l'alumnat queda en un segon pla i el professorat esdevé l'agent actiu del coneixement escolar.

Dit això, m'agradaria comentar que la finalitat principal de la present recerca és analitzar si es produeixen processos participatius de l'alumnat per avançar cap a fites de major democràcia i inclusió educativa, i si milloren les oportunitats d'aprenentatge.

---

<sup>1</sup> En el treball faré servir els termes alumnat i alumnes indistintament com a sinònims, incloent en els dos casos el gènere femení i masculí.

Per aconseguir-ho, m'he centrat a observar i analitzar tres experiències pedagògiques concretes, basades en metodologies innovadores. Aquestes experiències són les brigades de suport al professorat, l'aprenentatge servei i el treball cooperatiu. La metodologia de recerca que he seguit ha estat una metodologia qualitativa d'estudi de cas únic, ja que m'he centrat en un institut de secundària, el SES de Gurb, el qual m'ha permès investigar aquestes tres experiències. És important comentar que l'alumnat ha estat el col·lectiu principal investigat, mitjançant diferents tècniques i instruments de recollida d'informació. No obstant, alhora he recollit informació del professorat, per tal de poder realitzar una acurada anàlisi de la informació, així com també la triangulació de dades.

Així doncs, el present treball consta de diferents apartats. La primera part del projecte es basa en la fonamentació conceptual on es desenvolupa el marc teòric, el qual situa els conceptes de democràcia, educació inclusiva i participació de l'alumnat, eixos vertebradors de la recerca. Tot seguit, a la segona part del treball plantejo la pregunta i els objectius de la recerca per després concretar la metodologia i l'anàlisi de dades. I, finalment, a la tercera i última part del treball presento els resultats de l'informe i les conclusions a les quals he arribat un cop obtinguts els resultats.



*El sueño de un hombre solo nunca dejará de ser un sueño. En cambio, el sueño compartido puede ser el inicio de una bella realidad.*

*Helder Cámara citat per Breto i Pujolàs (2010)*

## 2. MARC TEÒRIC

---

### 2.1. Introducció. Característiques de la societat actual.

Actualment, estem vivint temps de canvi i de reforma davant d'una societat complexa i canviant, una societat on les exigències del coneixement, del capitalisme, de l'ús de la informació i del consumisme, comporta que cada vegada sigui més necessari construir de forma conjunta nous espais de ciutadania i afrontar, amb la major creativitat i responsabilitat possible, els inevitables conflictes que se'n deriven (Departament d'Ensenyament, 2012). Un dels principals reptes de les societats del segle XXI és avançar, col·lectivament, en la igualtat de drets i oportunitats de totes les persones, evitant en tot moment formes de discriminació i d'exclusió.

Davant d'aquesta situació, ens trobem amb grans i constants amenaces cap a la vida en comunitat, per la qual cosa hem de poder situar l'educació sota l'esfera dels drets personals i socials, i avançar en el treball de la convivència. Tal i com esmenta el projecte de convivència del Departament d'Ensenyament (2012:4), *en el marc d'una societat tecnològicament complexa, culturalment diversa, socialment líquida i econòmicament desequilibrada amb canvis permanents, importants moviments migratoris i noves i preocupants formes d'exclusió, entenem la convivència, no la simple coexistència, com la necessària relació entre persones basada en xarxes de sentit compartit*. Des de l'escola, l'educació en i per a la convivència ha d'esdevenir un dels eixos principals, ja que tal i com diu Camps citat per Pujolàs (2004:258), *la convivència (...) suposa estar convençuts que viure junts és possible, que és possible obrir-se als altres sense por, sense renunciar al que s'és, però buscant i acceptant les possibilitats que l'altre ens ofereix o ens planteja*.

És important fomentar una educació compromesa amb la transformació de les idees i les pràctiques socials i educatives, basades principalment amb valors i principis inclusius i democràtics. És per això que cal reflexionar sobre el paper que desenvolupa

l'escolarització en tot aquest procés, entesa com l'espai de preparació de ciutadans crítics, autònoms i participatius.

Si vertaderament volem avançar cap a una societat més democràtica i inclusiva, cal prendre consciència que els lligams i els vincles afectius són elements cabdals per a la creació i consolidació de personalitats equilibrades, i on la igualtat i l'equitat permetin avançar cap a una societat més cohesionada i menys excloent. Tal i com diu Guarro (2002:13), *la escuela actual está cada vez más lejos de poder dar respuesta a las necesidades sociales y a las de los ciudadanos. Los cambios que la rodean están superando su capacidad de adaptación y, poco a poco, va quedando como una institución obsoleta.*

Conseqüentment, podem veure com des de l'àmbit educatiu tenim una tasca molt important, ja que l'escola ha d'esdevenir una institució socialitzadora, així com també transformadora de la societat. L'educació és l'instrument que ens permet ser més lliures, més humans i també més solidaris en les nostres relacions individuals i socials. Puig et. al. (1997:11), consideren que *l'educació és formació en la mesura que prepara els nois i les noies per relacionar-se de la manera més òptima possible amb el món dels éssers humans: amb ells mateixos, amb els altres, i amb el conjunt de pautes i normes de convivència que configuren la vida social.* L'escola ha de convertir-se en un espai privilegiat on tots els ciutadans i ciutadanes puguin adquirir uns coneixements bàsics i uns hàbits de socialització i de relació social amb les persones que l'envolten. La finalitat de l'escola no és únicament la de transmissió i assoliment de continguts, sinó que el sistema educatiu ha de tenir com a finalitat última la construcció d'un món més humà i més humanitzador. Per tant, cal apostar decididament per la formació moral de la ciutadania i així aconseguir una convivència pacífica i productiva entre els diferents col·lectius que la conformen.

En relació a això, i segons Edelstein (2011:129), *The Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) has defined major competences to guide and serve as goals for the educational process. They are defined as 'key competencies for a successful life and well functioning society' and include: the ability to (a) act autonomously; (b) use the tools of symbolic action, both constructively and reflexively; and (c) interact successfully in heterogeneous groups and participate in common action. The implications for schools and the educational process are clear: to cultivate the competences that empower children and adolescents to interact peacefully and successfully and live a good and productive life in a community of equals.*

Per concloure aquest apartat, voldria considerar l'educació com un tresor preuat, per la qual cosa si realment volem promoure un creixement moral de tota la població i una extensió de les competències socials de les persones, no podem obviar les finalitats exposades per Delors. Segons aquest autor (1996), l'educació es basa en quatre pilars fonamentals, els quals són aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. És important concebre l'educació com un tot, on sigui necessària una implicació global, profunda i coordinada de les persones que formen part de les comunitats educatives, de les institucions i de la societat en general. Per tant, cal replantejar el tipus d'educació que estem portant a terme dins les aules, i oferir contextos d'ensenyament i aprenentatge de qualitat per a tots els individus, fent-los partíceps per tal que puguin esdevenir futurs ciutadans i ciutadanes compromesos amb la societat i amb els valors democràtics i inclusius. Tal i com exposa Fielding (2011:58), *las escuelas no deben meramente reflejar el mundo del que son parte, deben ser críticas de él, y mostrar en sus propios procesos que sus deficiencias no son inevitables sino que se pueden cambiar.*

### 2.1.1. Escola democràtica per a una societat més justa i compromesa

En primer lloc, m'agradaria destacar que un dels objectius essencials en la societat i en el sistema educatiu actual, tenint en compte les circumstàncies a les que hem de fer front, es basa en la idea de facilitar la presència de l'alumnat a la vida del centre, el diàleg i la coresponsabilització, i afavorir, així, el compromís en l'activitat educativa tot propiciant el desenvolupament d'hàbits de convivència democràtica. Segons Apple i Beane (2005:18), *no es sorprendente que la palabra democracia parezca oírse con más frecuencia estos días. En muchos lugares alrededor del mundo, pueblos oprimidos luchan por los derechos humanos y civiles. (...) El conflicto entre los grupos políticos, religiosos y culturales alimenta el debate sobre la libertad de expresión, la intimidad, el uso de la tierra, los estilos de vida y, en todo este panorama, siempre están presentes los derechos del individuo en relación con los intereses de la sociedad más amplia.*

Edelstein (2011:127), per a la seva banda, comenta que *the importance of learning democracy in school is linked to the present crisis, a crisis that presents the system in which we live with perilous challenges and risks, for which both governments and citizens in general are ill prepared.*

Per tant, la necessitat d'involucrar la institució escolar en la construcció d'una societat més solidària i democràtica apareix, avui dia, en primer pla en els debats al voltant de l'escola (Barbosa, 2000). Aquesta situació actual exigeix una major intervenció en la socialització democràtica dels infants i dels joves, per tal que puguin esdevenir ciutadans degudament capacitats per a l'exercici d'una ciutadania crítica, responsable i solidària.

Tanmateix, no podrem avançar cap a fites màximes de democràcia si no l'entendem de forma genèrica, amb la finalitat d'avançar cap a una major llibertat i justícia social. Segons Simó i Feu, coordinadors de la recerca *DEMOSKOLE: Democràcia, participació i educació inclusiva als centres educatius (2012)*<sup>2</sup>, cal concebre la democràcia des de tres dimensions diferents; governança, habitança i alteritat. Si ens centrem en la democràcia com a governança, la podem entendre com un conjunt d'òrgans i processos participatius relacionats amb la presa de decisions que afecten la relació entre les persones o que tenen una dimensió interpersonal i/o d'interès comú o col·lectiu. Pel que fa referència a la democràcia com a habitança, es refereix al conjunt de condicions necessàries que fan possible l'habitabilitat i, amb ella, la capacitat per a viure bé i per a estar bé. Finalment, entenem l'alteritat com el conjunt de relacions i actituds encaminades a un reconeixement dels col·lectius no hegemònics en els diferents àmbits de la vida escolar, així com també en l'àmbit de la participació.

A més a més, cal tenir en compte que aquestes tres dimensions de la democràcia requereixen de persones que les facin possibles, i d'uns valors, virtuts i capacitats pròpies i transversals. És a dir, els valors per a una escola democràtica han de ser horitzons normatius que assenyalen la direcció que han de prendre les pràctiques pedagògiques i han de ser, també, reguladors que ajudin a detectar i corregir els errors. Guarro (2002:14), afirma que cal fomentar una *democracia social, política y económica, a lo que nosotros añadiríamos favorecedora del desarrollo de la identidad personal. Una democracia que adquiere su pleno sentido como forma de emancipación y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia, el desarrollo sostenible, etc.*

Si realment volem avançar en aquest complex i incert camí cap a fites de major equitat i justícia social, cal una reconstrucció de la cultura escolar.

---

<sup>2</sup> Projecte de tres anys de durada coordinat entre la UdG i la UVic-UCC, finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) (Ref: EDU 2012-39556-co2-01/02). En concret, des de la UVic, s'ha coordinat la recerca als centres de secundària.

Segons Collet i Tort (2011:40), *l'escola ha de transmetre, alhora, una cultura comuna i una diferenciació; també ha de transmetre sabers i competències generals i culturals així com coneixements útils, pragmàtics i instrumentals; l'escola ha de ser capaç de generar igualtat d'oportunitats, de processos i resultats entre col·lectius diversos i desiguals, i alhora ha de regir-se únicament pel mèrit.* Una escola i una aula democràtica no és aquella que incorpora barreres per a l'aprenentatge i la participació, sinó que les elimina per tal d'acollir a tots els individus, i es compromet a evitar que les diferències i les desigualtats individuals, grupals i/o socials es converteixin en vertaderes dificultats per accedir a una cultura comuna. Tal i com diu Dewey (2004:91), *una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.* Per tant, s'ha de capacitar a tots els alumnes per a poder escollir i decidir sobre el seu futur, garantint un interès personal per les relacions socials i assegurant un canvi social just i equitatiu (García, 2011).

Segons Apple i Beane (2005:21), *para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar.* Per tant, cal tenir present que no hi pot haver una educació per a la ciutadania sense que hi hagi un aprenentatge cognitiu del què és una democràcia i com es viu. Tal i com diu Edelstein (2011), cal que l'escola combini esforços i metodologies per a propiciar l'aprenentatge sobre la democràcia, a través de la democràcia i per a la democràcia. D'aquesta manera, afavorirem un procés de transformació real on el diàleg permeti establir majors i millors relacions de col·laboració i cooperació entre els diferents agents de la comunitat educativa.

Per aconseguir-ho, cal que ja des d'edats primerenques comencem a introduir formes de vida democràtiques a les aules, partint de la creença que és un fet absolutament necessari per tal de conservar l'autonomia, la llibertat i la dignitat humana. En relació a això, i tal i com ens comenta Edelstein (2011:127), *a democratic school is not a luxury. Learning democracy is not just an extension of the serious business of learning for life. It is the serious business of learning for life and, as such, it must be a central goal of education in school.* Aquest autor ens comenta que les competències democràtiques que cal impulsar des de l'escola esdevenen el capital social per a les noves generacions, les quals es poden cultivar i enriquir. No obstant, i segons el mateix autor (2011:127), *the only institution that can provide opportunities to cultivate democratic experience is the school. No other system involves the entire young generation. To re-*

*generate democracy and for it to prevail among future adults we must turn to the schools that prepare the young for their future lives as democratic adults.*

La democràcia ha d'impregnar els detalls més petits de la vida quotidiana de les persones, i així encaminar-los i dotar-los de les aptituds i actituds necessàries per a viure i convida en una societat democràtica. Per aconseguir-ho, en els darrers anys s'ha impulsat l'educació per a la ciutadania com un vector indissociable de l'escola obligatòria. Aquesta educació per a la ciutadania el que fa és proposar nous i importants reptes per a l'escola i per als seus responsables. La ciutadania és, a més d'un estatus real de totes les persones, una cultura o forma de vida que cal practicar a la societat, una manera de relacionar-se amb els altres i un correctiu de desigualtats. Jares (2006:40), afirma que *la educación para la ciudadanía y los derechos humanos tiene como objetivo principal formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos.*

Barbosa (2000), presenta una tipologia de models d'educació per a la ciutadania democràtica en l'entorn escolar, i en destaca tres de diferents: model de transmissió de coneixements i valors, model de formació d'hàbits democràtics i model de confrontament directe amb la realitat sociopolítica. El primer model exposa que l'escola és l'encarregada de la transmissió i de l'adquisició dels coneixements relatius al funcionament de l'estat de dret, als seus codis de conducta, a les seves normes de convivència pacífica, als seus valors i principis, a les seves lleis, als seus procediments i als seus fonaments. En definitiva, el model de transmissió de coneixements i valors té com a objectiu principal l'aprenentatge cognitiu d'allò que és la democràcia i com es viu, i per aconseguir-ho, la democràcia a l'escola baixa fins a un micro nivell d'aula per transformar-se en una exigència de democratització del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Pel que fa al model de formació d'hàbits democràtics, l'objectiu és desenvolupar rutines de pràctica democràtica en l'àmbit de les actituds. Tal i com diu Barbosa (2000:365), *l'educació per a la ciutadania democràtica a les escoles (...) es transforma progressivament en hàbits de bona conducta social i també en pràctiques rutinàries de respecte per l'altre, de tolerància, de solidaritat, d'ajuda mútua, de col·laboració, de negociació, de responsabilitat, d'engrescament, de participació i d'involucració en la gestió / administració d'assumptes col·lectius.* És important la creació d'espais per a la implicació dels alumnes en la presa de decisions, en la deliberació democràtica i en

l'exercici de poder. D'acord amb les creences de Dewey exposades per Barbosa (2000), això significaria transformar l'escola en una estructura organitzada on sigui possible un autogovern, i on els alumnes practiquin els seus valors, drets i deures.

El tercer i últim model descrit per Barbosa fa referència al model de confrontament directe amb la realitat sociopolítica. L'objectiu és confrontar a l'alumnat amb la realitat social i política actual, especialment tots aquells aspectes que incideixen directament en els infants i joves, per tal que puguin viure les injustícies, les discriminacions, les desigualtats i els conflictes, assumint un paper actiu en la democratització de la societat, en la seva millora i transformació. Per tant, cal treballar diferents qüestions de ciutadania democràtica, incloent-hi activitats curriculars i extracurriculars, tenint en compte una obertura social, per a tractar els problemes i reptes de la societat actual.

En definitiva, l'educació per a la ciutadania ha de prendre importància en l'escolaritat obligatòria, ja que és en aquest nivell on més es fa sentir la necessitat d'encaminar l'educació cap a un desenvolupament de les capacitats i de les competències necessàries per dur a terme una ciutadania crítica, responsable i democràtica. Certament, no n'hi ha prou en conèixer aquesta vida per estar preparats per viure-la, per la qual cosa tots els espais i temps són valuosos per a realitzar aquest treball de ciutadania, de valors i de normes, els quals han de ser transversals al llarg de totes les unitats curriculars a l'escola. Tal i com diu Barbosa (2000:371), *comptar-hi és apostar per a una educació que trenca amb les limitacions protectores de l'escola per obrir-se al món de l'actualitat política, de les realitats d'assumptes importants, on tots som cridats a lluitar per més justícia, per més drets i per més humanitat.*

En relació a tot això, m'agradaria destacar que la preocupació per a la democràcia vinculada a l'educació ja és una qüestió recollida i explicitada tant a la pròpia Constitució de 1978 i a la LODE de 1985, com també en les altres lleis educatives posteriors. Si llegim els preàmbuls de la LOGSE (1990), la LOPEGCE (1995), la LOCE (2002) o la LOE (2006), podem afirmar que actualment hi ha un increment en la preocupació per la democràcia ciutadana. Per tant, podem veure com tot el que recull la normativa esdevé el reflex, al menys pel que fa al discurs, de la voluntat i del sentiment de la societat envers aquest tema.

A més a més, no podem entendre aquest procés de transformació cap a majors nivells de democràcia si tots els altres àmbits del sistema educatiu no es veuen modificats per tal de donar-hi cabuda, com és el cas del currículum. El disseny i la planificació del currículum i de les pràctiques pedagògiques que se'n deriven és un fet absolutament

imprescindible per tal de reconèixer i fer visible a tot l'alumnat i oferir-los les mateixes oportunitats de participació en igualtat de condicions. Per tant, cal reflexionar sobre les característiques del currículum democràtic per tal de garantir el dret de tots els ciutadans a accedir i a participar activament en la societat actual.

Segons Ashenden, Blackburn, Hannan i White citats per Guarro (2002:31), *un currículum democràtic debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente*. En primer lloc, cal dir que entenem per currículum comú aquell que permet satisfer la necessitat de tots els individus, on el treball cooperatiu esdevé més desitjable que el competitiu. El segon gran principi és que el currículum ha de ser realitzable, és a dir, tot allò que hi sigui inclòs ha de poder ser après per a tot l'alumnat, ja que el dret d'aprendre i assolir nous aprenentatges és un dret essencial de la ciutadania. Alhora, el currículum ha de ser pràctic i inclusiu per poder reflectir la pluralitat cultural de la societat. Finalment, comentar que el currículum també ha de ser reflexiu i moral, ja que el coneixement seleccionat s'ha de presentar com una construcció complexa, però alhora viva i criticable, i ha de ser coherent tot evitant els continguts inconnexes entre si.

En relació a això, cal dir que el currículum democràtic ha de contribuir a l'adquisició, interiorització i acumulació progressiva dels coneixements de l'alumnat, oferint oportunitats riques, comprensives, significatives i útils, i evitant en tot moment que hi hagi una cultura dominant que es sobreposi sobre la resta. Tanmateix, per aconseguir una cultura hegemònica on s'asseguri la presència de tots i totes, i on se'ls faci partíceps en els diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge, també cal analitzar i modificar certs aspectes que tenen a veure amb l'avaluació de l'alumnat, ja que l'actual sistema educatiu vincula estretament l'origen amb el destí social, la qual cosa continua reproduint l'actual estructura social sobre les diferències de classe.

Actualment, l'avaluació educativa és un element del procés d'ensenyament i aprenentatge que queda totalment allunyat de la vida dels alumnes, els quals no hi prenen un paper actiu. Guarro (2002:136), considera que si *acostumbramos al alumnado a someterse a un poder, más que a una autoridad, de forma coercitiva y sin posibilidad de diálogo, estaremos creando un ciudadano sumiso y acrítico que acabará por no participar en la sociedad. Sin embargo, una redistribución de ese poder, y de las responsabilidades que conlleva, entre los miembros de cada comunidad educativa; una sustitución de la idea de poder por la de autoridad, ganada desde el trabajo efectivo y cooperativo con el alumnado, resituando a cada uno en un nuevo papel que nunca será de completa igualdad pero tampoco de absoluta jerarquización, son tareas*



*urgentes que la escuela debe asumir.* Per tant, si volem que l'avaluació sigui adequada, vàlida i fiable, és important obrir aquest moment del procés educatiu i fer partíceps als alumnes en diferents moments i aspectes. Segons Guarro (2002) cal destacar:

- *Per què avaluar:* cal conèixer els processos d'ensenyament i aprenentatge i comprendre l'avaluació com un mitjà per a millorar-los.
- *Què avaluar:* cal diferenciar què hem d'avaluar en els alumnes (continguts, actituds, valors, normes, capacitats intel·lectuals, etc.), en el professorat (capacitat de planificació, desenvolupament i avaluació del currículum, la seva capacitat per treballar en equip, etc.), en el currículum (la planificació i el desenvolupament de tots o d'alguns processos, la seva adequació al context, etc.) i en el centre (la seva cultura, valors, relació amb l'entorn, processos de presa de decisions, etc.).
- *Qui avalua:* en un procés d'escolarització participativa i democràtica no només ha d'avaluar el professorat, sinó que l'alumnat també ha de prendre part activa mitjançant autoavaluacions i coavaluacions.
- *A qui avaluar:* en el sistema educatiu tradicional únicament s'ha avaluat a l'alumnat. Tanmateix, si la nostra principal voluntat és avançar cap a una escola més democràtica, el professorat també ha d'estar sotmès a avaluació.
- *Com avaluar:* cal impulsar un procés coherent sobre com avaluar als alumnes, fent-los partíceps en els instruments i mesures d'avaluació i obrint-nos a formes més innovadores i equitatives, com ara les rúbriques d'avaluació.
- *Quan avaluar:* es pot avaluar a l'inici del procés per veure d'on parteixen els alumnes, durant el procés per tal de conèixer la seva progressió i solucionar problemes que puguin sorgir, i també es pot avaluar al finalitzar el procés i així constatar els resultats obtinguts.
- *Per qui avaluar:* l'avaluació està destinada als alumnes, al professorat, al centre educatiu, a les famílies i a l'administració.

La construcció d'una cultura participativa i democràtica comporta construir col·lectivament les regles, distribuir les responsabilitats, exigir-ne el seu compliment i crear un clima de confiança, i tot això no es pot aconseguir, tal i com he dit, si no ens centrem en l'avaluació, així com també en la figura del professorat i en els canvis que aquest ha d'experimentar. El docent és l'encarregat de liderar experiències

d'aprenentatge que promoguin formes de vida democràtiques dins les aules ja des d'edats primerenques. Apple i Beane (2005:12), consideren que *las escuelas democráticas no pueden existir sin el liderazgo de educadores que proporcionen a los estudiantes experiencias de aprendizaje que promuevan la forma de vida democrática*. El professorat ha de ser capaç de proporcionar contextos que facilitin les interaccions entre l'alumnat per tal que puguin prendre més iniciativa i implicació dins el procés d'ensenyament i aprenentatge. Tal i com diu Arribas (2005:129), *el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos condiciona el éxito de los alumnos y el clima de convivencia en el aula y en el centro, pero también la satisfacción y el desarrollo profesional*.

Des d'aquest enfocament, el professorat esdevé un col·laborador, mediador i facilitador de l'aprenentatge, que s'encarrega de crear situacions per tal de mantenir viva la curiositat de tot l'alumnat i haurà de possibilitar experiències que propiciïn a la reflexió, l'exploració, el descobriment, la imaginació i la creativitat. Per tant, podem veure com és l'encarregat d'anar reflexionant al voltant de les pràctiques que porta a terme i del currículum que es desenvolupa per a millorar dia rere dia. Tal i com diuen Puig et. al. (1997:15), *en una escola, l'alumnat i el professorat no tenen les mateixes responsabilitats ni estan en igualtat de condicions quant a coneixements i experiència, però uns i altres poden parlar d'igual a igual, poden respectar-se i entendre's, i poden, finalment, participar en l'organització i la realització de tota mena d'iniciatives*.

Com a professionals de l'educació cal ser conscients que el fet d'introduir cada vegada més la democràcia dins les escoles comporta tensions i contradiccions entre els propis professionals que hi treballen, i els valors, ideals i creences que s'hi respiren (Apple i Beane, 2005). No obstant, és necessari posar tot l'esforç, dedicació i habilitats per tal de despertar l'interès i provocar la motivació dels alumnes pels aprenentatges. Segons Echeita (2007:8), *escuchar y empatizar con lo que los alumnos sienten tiene la capacidad de generar emociones que ayudan al cambio. Escuchar debe entenderse como un proceso activo que implica no solo oír, sino interpretar, construir significados y responder en el marco de un proceso reflexivo en el que niño y adulto son parte del proceso*. Si veritablement volem que l'alumnat s'expressi obertament, cal establir relacions de confiança i de reconeixement mutu, on la construcció d'una identitat pròpia i personal i el compromís i l'esforç per a relacionar-se, siguin un factor positiu dins les relacions humanes. Guarro (2002:126), afirma aquesta idea dient que *a la hora de elegir los temas de estudio, de construir las normas de convivencia en el aula y en el centro, de decidir con quién trabajará, de establecer sus metas y expectativas, etc., debemos favorecer la participación del alumnado creando las condiciones*

*necesarias (...), para que cada una de esas actividades se convierta en una oportunidad de desarrollar los hábitos intelectuales y morales mencionados.*

Per concloure aquest apartat, m'agradaria insistir en la idea que els alumnes han de tenir majors oportunitats de participació democràtica, on puguin disposar d'espais i moments per a dialogar, debatre i consensuar sobre aspectes que afecten el seu dia a dia. D'aquesta manera, se sentiran més segurs i amb més confiança per afrontar noves situacions i reptes (Messiou, 2013), i podran interioritzar normes de comportament com ara escoltar als altres, exposar els seus propis punts de vista, no imposar-los, respectar l'opinió dels companys i companyes, respectar els torns de paraula, etc. Per tant, podem veure com cal vetllar pel màxim desenvolupament acadèmic, garantint la capacitat de reflexió, l'autocrítica, el treball en equip, l'autoexigència..., i alhora pel màxim desenvolupament i aprenentatge d'habilitats i destreses socials (Pérez, 2007).

### 2.1.2. Escola inclusiva per a una societat més equitativa

La societat actual té una característica bàsica i inqüestionable, i és el fet d'acceptar la gran diversitat existent. Malgrat que la població és conscient d'aquesta situació, encara es continuen portant a terme pràctiques exclusives que limiten o impedeixen la participació de determinades persones en situacions concretes. El principal repte que afronten les escoles en el segle XXI és oferir respostes adients per atendre la diversitat, de manera que hi hagi equitat i una igualtat d'oportunitats per a tots i totes.

Una societat que es construeixi sobre la diversitat ha d'estar compromesa amb l'equitat, ja que la qualitat d'un sistema educatiu va íntimament lligat amb aquest concepte. Tal i com diu Prada (2005:10), *la equidad supone atender a los alumnos en función de sus características personales y sociales, de manera que la igualdad de oportunidades constituya un hecho real*. Tanmateix, la igualtat no significa donar a tots els alumnes el mateix, sinó donar a cadascun d'ells allò que necessiten per tal que aprenguin significativament i al màxim de les seves possibilitats. A més, una altra característica que ha de tenir aquesta societat és la de ser inclusiva, permetent a totes les persones desenvolupar les seves capacitats i realitzar els seus projectes de vida personals. Tal i com diu Anton (2007), el desenvolupament i creixement de les persones radica en la seva capacitat de relacionar-se, comunicar-se i disposar d'eines, símbols i llenguatges que li permetin establir majors i millors relacions. Aquesta

extraordinària capacitat aporta riquesa i complexitat al desenvolupament personal, i no podem entendre el creixement individual sense situar a la persona en un entorn, en un context i en una cultura.

Per aquesta raó, considero important centrar-me en què entenem per educació inclusiva, i així aproximar-me, de forma més concreta, a aquest concepte. Segons el Departament d'Ensenyament (2012:140), *l'educació inclusiva és la que ofereix a tots els infants i joves altes expectatives d'èxit educatiu, independentment de les seves característiques, necessitats o discapacitats i l'oportunitat de créixer conjuntament compartint experiències i situacions d'aprenentatge.*

Segons la UNESCO citat per AEDEE (2009:16), *la inclusió se considera como un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación.*

Stainback citat per Pujolàs (2011:181), afirma que *l'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la seva capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, juntament amb ells, dins l'aula.* Aquesta idea de procés permet partir dels propis coneixements i anar avançant en el camí de la millora cap a la inclusió, per la qual cosa podem dir que és el pilar fonamental del model d'atenció a la diversitat i dels procediments d'inclusió educativa. La inclusió s'interessa en la identificació i eliminació de les barreres a l'aprenentatge i la participació, implica tenir la convicció que totes les persones són susceptibles de millora si la institució escolar promou i assegura la presència, la participació i el rendiment de tot l'alumnat. La presència fa referència a l'accés i a la permanència a l'escola, la participació significa que el currículum i les activitats educatives contemplin les necessitats de tots els estudiants i es consideri la seva opinió en les decisions que afecten a les seves vides i al funcionament de l'escola, i el rendiment fa referència a la necessitat que tots els estudiants adquireixin, en la mesura de les seves possibilitats, els aprenentatges establerts en el currículum escolar.

El repte escolar davant la inclusió educativa no es redueix a adaptar l'escola per donar cabuda a un determinat grup d'alumnes, sinó que demana un procés de reestructuració global per respondre des de la unitat a la diversitat de necessitats de tots i totes (Parrilla, 2002). Cal partir de la idea que la diversitat és un fet natural, i totes les persones vivim en una societat plural, diversa i no homogènia, per la qual cosa

aquest reflex de la societat també s'ha de plasmar dins les escoles, i més concretament, dins les aules. En una aula inclusiva poden aprendre junts alumnes diferents, malgrat siguin molt diferents, ja que la inclusió emfatitza la igualtat per sobre de la diferència. A més, no només parla del dret de determinades persones a viure i a gaudir d'unes condicions de vida similars a les de la resta de ciutadans, sinó que parla del dret i l'obligació social de construir entre tots comunitats per a tots que valorin la diferència, però basades en el reconeixement bàsic i primer de la igualtat. Tal i com diu Blanco (2008:11), *el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.*

En aquest moment és important fer un breu recorregut normatiu, el qual ha estat essencial per avançar cap a una societat i un sistema educatiu més inclusiu. En primer lloc, cal dir que ja des de la Declaració Universal dels Drets Humans (1948), passant per algunes Declaracions de les Nacions Unides (1982, 1993) o bé la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989), ja es posa de manifest la importància del dret a l'educació tenint en compte els col·lectius més vulnerables. Tanmateix, no és fins a la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994), quan es produeix per primer cop una declaració assumida per a més de 92 països i 25 organitzacions internacionals, amb el compromís de fer i adaptar les polítiques educatives i socials per tal que tothom pugui ser escolaritzat en un context escolar inclusiu com a mesura eficaç per a combatre actituds discriminatòries.

Avançant una mica més cap a l'actualitat, cal destacar la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació i la Llei 12/2009, on es parla de la inclusió, l'equitat i de l'atenció a la diversitat en els centres ordinaris com a garantia d'igualtat d'oportunitats. A més, també cal destacar el Decret 279/2006, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, el Decret 142/2007 d'ordenació dels ensenyaments de primària, i el 143/2007 d'ordenació dels ensenyaments de secundària obligatòria. El recorregut normatiu ens permet veure que hi ha hagut un treball consensuat en els darrers anys, com a mínim pel que fa al discurs, per tal d'avançar cap a fites de major inclusió i justícia social.

També han estat necessaris canvis en elements més concrets del sistema educatiu per tal d'atendre la diversitat actual, com és el cas del currículum. Segons Ainscow et. al. (2012:179), *es crucial crear y articular capacidades y compromisos colectivos y bien coordinados, construir y desplegar alianzas sociales y educativas tejiendo una red densa de capital social que den la batalla al absentismo, al desapego escolar, al riesgo y a la exclusión socioeducativa.* Cal posar especial èmfasi en els processos

d'ensenyament i aprenentatge per tal d'identificar aquells continguts, estratègies i/o processos que ajudin a avançar en aquest dur i complex camí cap a una societat i una escola inclusiva. És cabdal articular respostes educatives capaces de fer front a les demandes de flexibilitat, innovació, obertura i cooperació, tot reclamant un currículum amb continguts rigorosos però essencials, apte per tal que els estudiants descobreixin models de pensar i eines cognitives per superar els reptes que la vida els depara (Escudero i Martínez, 2011).

A més, a l'hora de dissenyar i planificar els aprenentatges, cal organitzar-los des d'una perspectiva integral, des del punt de vista cognitiu, emocional i social, deixant de banda els usos estandarditzats dels aprenentatges i la visió competitiva que se'n deriva. Cal aconseguir que totes les persones s'ajudin mútuament, per la qual cosa la convivència i la cohesió de grup resulten elements absolutament imprescindibles. Tal i com diu Pujolàs (2010), si volem que persones diferents aprenguin a conviure juntes, cal oferir-los la possibilitat d'educar-se juntes, en una mateixa aula i centre.

La capacitat de treballar amb els altres és una de les principals competències que exigeix la nostra societat, i esdevé una condició imprescindible en totes les esferes socials, fent especial èmfasi en el món laboral. Així doncs, és important que els nostres alumnes aprenguin a treballar cooperativament, ja que els serà funcional en una societat que, cada cop més, valora la capacitat de treballar en equip. Tal i com afirma Pujolàs, (2004:58), *l'estructura més adequada per a l'aprenentatge dels alumnes, la que possibilita que tots els alumnes aprenguin més i millorin les relacions interpersonals, és l'estructura d'aprenentatge cooperatiu*. El mateix autor (2004) afirma que l'aprenentatge cooperatiu té dos elements essencials, per una banda, que l'aprenentatge requereix la participació simultània de l'alumnat i la interdependència positiva entre els membres de cada grup, i per l'altra, que la cooperació i l'ajuda mútua, si es dona de manera correcta, possibiliten l'assoliment de cotes més altes d'aprenentatge. A més, cal esmentar que en l'aprenentatge cooperatiu, els estudiants tenen una ocasió privilegiada per deixar d'estar centrats en si mateixos, per comprendre i fer-se càrrec dels altres, de les seves capacitats i les seves dificultats, dels seus errors i encerts, per a ser solidaris i ajudar-se mútuament, partint de la base que tots són importants, únics, singulars i irrepetibles.

En definitiva, si realment volem donar resposta a aquestes noves situacions, necessitem desenvolupar una pedagogia de la complexitat, en què davant de classes heterogènies es pugui ensenyar amb un alt nivell intel·lectual, tot buscant unes expectatives el màxim d'altas possibles. Per tant, és important reflexionar sobre els

canvis que cal introduir en el sistema educatiu per tal de donar cabuda a totes les singularitats i característiques dels individus i avançar cap a una major inclusió educativa. Breto i Pujolàs (2010), exposen cinc idees fonamentals si volem que el nostre sistema educatiu sigui vertaderament inclusiu:

---

1. **L'escola on ha d'esser escolaritzat:** El sistema educatiu és inclusiu quan no qüestiona el tema de l'escolarització. És a dir, cal partir de la idea que tot el món té dret a anar a l'escola del seu poble, barri o la que decideixin els seus pares. De fet, ha de ser l'escola i l'aula la que aculli a tots els infants i ha de fer el possible perquè tothom s'hi senti inclòs, acceptat i estimat.

---

2. **Diferències i singularitats:** En una escola i en una aula inclusiva, les diferències es veuen com un factor positiu. Cal tenir en compte que les persones som diferents per naturalesa, i totes tenim alguna cosa que ens fa singulars. Com a docents, hem de saber veure les potencialitats educatives d'aquestes diferències i així afavorir un procés d'enriquiment tan individual com col·lectiu.

---

3. **El grup – classe considerat com una petita comunitat d'aprenentatge:** En una aula inclusiva totes les persones s'ajuden mútuament i fan que tothom es senti a gust. Un aspecte important a destacar és que sovint la pròpia ajuda entre companys pot ser més eficaç que la intervenció directa del mestre. Per tant, l'organització cooperativa aporta grans beneficis personals, socials i educatius.

---

4. **Les emocions d'aprendre junts alumnes diferents:** En un context inclusiu tots els èxits individuals i col·lectius es celebren, ja que són èxits compartits per a tothom. Les emocions esdevenen un factor clau i imprescindible per a l'aprenentatge, per la qual cosa és una primera condició absolutament necessària. Cal buscar estratègies per establir rutines afectives i afavorir la participació de tothom a la vida de l'aula.

---

5. **Allò que poden arribar a aprendre junts alumnes diferents:** Una aula inclusiva és una important font d'aprenentatge, ja que a més d'aprendre molts aspectes curriculars, alhora s'aprèn a conviure, a respectar-se, a ajudar-se, a decidir coses entre tots, a acceptar els punts de vista dels altres, etc.

En relació a això, i tenint en compte una idea de Tyack i Tobin citada per Echeita (2007:4), *para cambiar las concepciones y por derivación las prácticas educativas que de ellas se derivan, no basta, ni mucho menos, con cambiar lo que se dice, confiando en el poder de la palabra y el discurso, sino que el principal camino a seguir es precisamente el contrario; cambiar lo que se hace, transformar radicalmente la gramática escolar al uso.* Per tant, podem veure com cal una transformació radical de tots els moments de l'acció educativa, incloent-hi l'avaluació. Aquesta, dins un sistema educatiu inclusiu, l'hem de saber veure com un objectiu de futur, de millora contínua i de reflexió constant per trobar solucions al problema de conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre de la diferència.

Tradicionalment, l'avaluació dels alumnes s'ha estat realitzant en funció d'un únic estàndard creat i dissenyat pels docents, per la qual cosa l'èxit dels individus únicament apareix o es dona en el moment en què coincideix amb aquest estàndard preestablert. D'aquesta manera, podem veure com l'avaluació obvia qualsevol altra forma de pensament, diferència, autonomia en l'aprenentatge i/o creativitat que surti dels límits d'allò que ja està estandarditzat. Guarro (2002:137) afirma que, *la idea sería diseñar el proceso evaluativo de tal forma que sea capaz de captar todo lo que el alumnado ha aprendido y no sólo si ha aprendido lo que nosotros le hemos enseñado y como nosotros se lo hemos enseñado.*

Els professionals de l'educació tenen el repte d'integrar l'avaluació en el desenvolupament del currículum inclusiu i democràtic, i per aconseguir-ho, cal centrar-se més en el procés que es desenvolupa i com es desenvolupa, que no pas en el producte final obtingut. L'avaluació ha de ser el més integral possible, i ha d'anar encaminada cap a una avaluació universal, on els materials es planifiquin i es dissenyin per ser accessibles al major nombre possible d'alumnes. Cal construir-la partint d'una visió molt general que integri les situacions individuals i grupals dels nens i nenes, així com també dels contextos institucionals i socioculturals.

Per aconseguir-ho, no podem deixar de banda la importància de la tasca docent en tot aquest procés de transformació cap a una societat i una escola més inclusiva. Tal i com diu Ainscow citat per Campos (2011:132), *este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela, dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento, una escuela inclusiva, abierta a la diversidad.* Un dels objectius principals que ens hem de plantejar com a docents és el de potenciar en els alumnes la competència d'aprendre a aprendre, per tal que puguin esdevenir persones competents i autònomes en la societat actual. Ara



bé, si volem que es doni aquesta situació s'ha de treballar des d'una pedagogia activa on s'optimitzin al màxim els esforços dels infants, dels mestres i de les possibilitats del centre educatiu, i on el moviment de les escoles inclusives permeti fer front a aquesta educació homogeneïtzada i encara exclusora. Tal i com diuen Escudero i Martínez, (2012:188), *la educación no mejorará a menos que los sistemas escolares asuman la prioridad de que todos los alumnos aprendan y a menos que se reduzcan las desigualdades injustas en contenidos, oportunidades y resultados.*

Com a docents hem de treballar amb la idea d'incrementar significativament el nivell de formació de les noves generacions i el nivell d'aprenentatge de tota la població, i així poder trencar amb el circuit de reproducció intergeneracional de desigualtat. Per tant, cal organitzar l'ambient de les classes, les experiències d'ensenyament, els recursos, els procediments i les condicions pràctiques per aprendre, de tal manera que els estudiants no només tinguin l'oportunitat de satisfer les seves necessitats educatives, sinó també les dels seus companys i companyes. En definitiva, es tracta de convertir la classe en una comunitat d'investigació en la qual els estudiants s'escolten els uns als altres amb respecte, construeixen idees sobre els altres, es repton entre ells per reforçar arguments o qüestionar-los i s'ajuden en la construcció del coneixement.

Si vertaderament volem aconseguir que els docents siguin capaços de desenvolupar una varietat de formats d'unitats didàctiques que es converteixin en el seu repertori i puguin ser adequats per a cada cas en particular, és absolutament necessari augmentar les seves motivacions i competències, crear condicions adequades de treball, estar oberts al canvi amb noves formes d'ensenyament i aprenentatge, reflexionar sobre la seva pràctica per transformar-la, valorar les diferències com un element d'enriquiment i treballar en col·laboració amb altres docents, professionals i famílies. A més, cal que sigui un docent sensible que conegui les necessitats de tots els seus alumnes i que tingui altes expectatives respecte l'aprenentatge de tothom (Blanco, 2008). Arribas (2005:129) considera que *el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos condiciona el éxito de los alumnos y el clima de convivencia en el aula y en el centro, pero también la satisfacción y el desarrollo profesional.*

Per concloure aquest apartat, m'agradaria destacar una idea de Díaz (2007:93), que diu *el fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años debe ayudar a hacer evidente que quien fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una*

*fuentes de desarrollo y progreso.* Per tant, cada vegada més queda reflectit que per tal que existeixi una convivència cívica satisfactòria, cal que tothom es senti corresponsable del que succeeix a la comunitat. El repte és situar el debat sobre el futur de l'educació en el debat sobre el futur de la societat, i treballar per una nova realitat social del país, que sigui territorialment pròxima i integrada, professionalment plural, socialment transformadora, amb acceptació de l'heterogeneïtat i de la diversitat, i políticament dirigida cap a una major inclusió social.

### 2.1.3. Indicadors per avançar cap a una major democràcia i inclusió educativa

En aquest apartat, i tenint en compte les idees esmentades anteriorment, m'agradaria exposar una sèrie d'indicadors que ens poden ajudar a reflexionar al voltant de pràctiques democràtiques i inclusives en els centres. De tots els possibles, em centraré en aquells que fan referència a aspectes de l'aula i/o del cicle, amb la finalitat d'analitzar les relacions que puc detectar amb el centre educatiu.

Voldria destacar que els següents ítems han estat creats prenent com a punt de partida el document *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, dels autors Booth i Ainscow (2002). Aquest Índex es basa en un conjunt de materials dissenyats per a donar suport al procés de desenvolupament cap a escoles inclusives, i anima als docents i a altres professionals de l'educació a compartir i a construir noves iniciatives, sobre la base dels coneixements previs, per tal de valorar les possibilitats reals que l'escola ofereix per a augmentar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. En definitiva, i segons els propis autors (2002:3), *se basa en construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.*

A més, aquest Índex constitueix un procés d'autoavaluació de les escoles en relació a tres dimensions principals: la cultura, les polítiques i les pràctiques d'una educació inclusiva (Booth i Ainscow, 2002). Encara que la inclusió implica reestructurar canvis en aquestes tres dimensions per tal de poder atendre la diversitat de l'alumnat, en la present investigació únicament ens centrarem en la dimensió C; desenvolupar pràctiques inclusives. Booth i Ainscow (2002:18), afirmen que *esta dimensión (...) tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.*

Dit això, el motiu principal que m'ha portat a focalitzar l'atenció en aquesta dimensió ha estat perquè em centro en diferents pràctiques educatives que transcorren a l'aula, amb unes característiques concretes, per tal d'analitzar si promouen, o no, la participació de tot l'alumnat. Per tant, els diferents ítems que trobem a continuació i que podem extreure d'aquesta dimensió són els que analitzaré amb la finalitat d'assolir els diferents objectius plantejats.

<b>1. Des de l'aula hi ha un treball actiu en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació.</b>
<b>2. La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat, la qual és considerada font d'enriquiment i aprenentatge.</b>
<b>3. L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat.</b>
<b>4. El criteri de formació de grups ha estat en base a les voluntats dels alumnes.</b>
<b>5. Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives.</b>
<b>6. Els alumnes poden disposar d'espais de trobada per a debatre, consensuar, decidir i / o dialogar sobre una temàtica concreta.</b>
<b>7. Des de l'aula es vetlla i s'assegura un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tots els alumnes.</b>
<b>8. Es treballa i es vetlla per a la millora de la qualitat de les relacions humanes.</b>
<b>9. Es produeix un treball de valors i capacitats democràtiques i inclusives.</b>
<b>10. Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.</b>
<b>11. El professor fomenta el treball entre iguals i l'ajuda mútua.</b>
<b>12. El currículum s'ha concretat a partir dels desitjos i voluntats dels alumnes.</b>

**13. Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge afavoreixen la participació de l'alumnat i fomenten un projecte democràtic i inclusiu.**

**14. Les activitats que es fan a l'aula recorren a l'aprenentatge cooperatiu.**

**15. L'avaluació estimula l'èxit de tots els estudiants.**

#### 2.1.4. La participació de l'alumnat a la vida del centre

En primer lloc, m'agradaria exposar que tots els canvis que cal introduir per avançar cap a un sistema educatiu més inclusiu i democràtic no tenen cabuda si no es té en compte la participació. És per aquesta raó que en la present recerca relaciono la participació dels alumnes amb la possibilitat d'adquirir majors nivells de democràcia i inclusió en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Segons Guillen, Sáenz, Badii i Castillo (2009:179), *las manifestaciones de la participación ciudadana son muy altas en las sociedades que tratan de consolidar un régimen democrático, este fenómeno ocurre simultáneamente en diversos espacios, con culturas muy diversas, pero todas con un objetivo central, la de dar solución a problemas de interés social.*

La democràcia i la inclusió a l'escola es fonamenten en un procés participatiu protagonitzat per diferents agents, inclosos els alumnes, els quals articulen de diverses maneres la presa de decisions sobre aspectes que afecten a l'escola i a la comunitat. Segons Entreculturas (2012:13), *(...) es necesario participar para tener más democracia. Más democracia para, entre otras cosas, tener mejor educación. Y más educación para aprender a participar mejor y, en consecuencia, convivir y vivir mejor.* Tal i com diu Edelstein (2011:135), *nothing will contribute more to the stability of democratic ways of life and institutions than the commitment of the young generation rooted in the experience of active participation and empowerment.* Per tant, podem veure com la participació en els centres educatius ha de ser apresada i consolidada com un dels pilars fonamentals de la formació humana i, al mateix temps, com una contribució insubstituïble a favor de l'escola oberta, inclusiva i democràtica.

No obstant, i abans d'exposar diferents nivells de participació de l'alumnat a la vida del centre, voldria destacar què entenem per participació. Segons el Departament d'Ensenyament (2012:36), *la participació és un dret i un deure de totes les persones*

*en les societats democràtiques. Participar, en l'àmbit educatiu, vol dir, sobretot, ser protagonista del propi procés educatiu. La participació educativa és el camí per avançar en processos comunitaris de treball i d'aprenentatge en xarxa, orientats a l'èxit educatiu, a afavorir la convivència i a millorar l'entorn.*

Des de finals de la dècada de 1990 hi ha hagut una àmplia preocupació educativa per impulsar, promoure i fomentar projectes d'innovació on l'eix central del canvi ha estat la implantació de processos participatius. La participació en igualtat de condicions en totes les institucions socials és un dret de justícia social i un dret en les societats democràtiques (Parrilla, 2002).

Aprendre a participar requereix actuacions i metodologies que vagin orientades a desenvolupar competències personals, ja que, en definitiva, participar és ser i sentir-se part d'una organització on es pren part activa, s'unifiquen esforços i es genera un sentiment de comunitat. Freire citat per Pujolàs (2004:94), diu que *el hombre no puede participar activamente en la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad, si no se le ayuda a tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla*. Per tant, si veritablement volem que els alumnes esdevinguin ciutadans justos i inclusivament, és fonamental donar-los veu per conèixer els seus punts de vista sobre les regles de convivència democràtica. Guarro (2002:175) afirma que *si perdemos la batalla de la participación en nuestras escuelas, estaremos haciendo un flaco favor a la sociedad en su intento de construir una cultura democrática que permita profundizar en la mejora de la convivencia entre todos los grupos, culturas, intereses, necesidades, etc., que en ella cohabitan*. En definitiva, cal valorar la participació com a capital social de qualsevol centre educatiu i considerar a l'alumnat com a subjectes capacitats per a participar plenament en l'educació i prendre decisions importants sobre aquesta.

Segons Entreculturas (2012), cal destacar una sèrie de beneficis i avantatges que comporta fomentar la participació dins el context educatiu:

- a) Permet que el currículum s'adapti a la cultura social i fomenti un augment en la qualitat educativa.
- b) Ajuda a superar la discriminació i la marginació educativa dels sectors més vulnerables de la població i afavoreix la inclusió social i l'equitat.
- c) Fomenta l'autoestima i les habilitats socials i personals.
- d) Afavoreix un sentiment d'identitat amb el centre educatiu i el seu entorn, facilitant la inclusió i participació de tota la comunitat educativa.

- e) Contribueix a millorar la motivació dels alumnes, aportant grans dosis d'energia i d'interès pels propis aprenentatges.
- f) Permet que l'educació s'adapti millor a les característiques de l'alumnat, reconeixent les seves possibilitats i limitacions personals.
- g) Representa a tots els agents que formen part del procés educatiu, fent-los presents i visibles en la vida del centre.
- h) Enforteix la democràcia i la inclusió, socialitzant el coneixement i la presa de decisions.

Finalment, m'agradaria destacar una idea de Jurado (2009:5), la qual considera que *para contribuir a la formación de nuestros futuros ciudadanos, convivir bajo la democracia y participar activamente en la sociedad, requiere de un aprendizaje basado en fórmulas de participación activa y una metodología diferente de lo que hasta ahora se ha estado haciendo. Esta participación supone la creación de futuros ciudadanos capaces de convivir armónicamente, donde se respetan las diferentes opiniones y se logran posiciones y objetivos comunes de consenso.*

No obstant, no podem avançar en aquest complex camí sense tenir en compte que existeixen diferents nivells de participació, els quals donaran més o menys autonomia i llibertat als alumnes en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

#### 2.1.4.1. Nivells de participació de l'alumnat

Prenent com a punt de partida les característiques i necessitats de la societat del segle XXI, i per tal d'avançar en aquest procés de transformació cap a un major èxit educatiu, cal incorporar a totes les veus en els processos de presa de decisions, com ara les veus dels alumnes. Aquests han de tenir la suficient llibertat per expressar les seves idees i punts de vista sobre el propi procés d'ensenyament i aprenentatge, i han de rebre el reconeixement necessari per a poder establir un diàleg respecte les accions i els canvis que cal introduir, ja que tal i com diu Connell citat per Guarro (2002:37), *no es posible una democracia en la que algunos ciudadanos sólo reciben las decisiones que otros han tomado.* Conseqüentment, en aquest apartat ens centrarem en els diferents nivells de participació de l'alumnat, la qual cosa ens permetrà avançar cap a fites màximes de participació.

Inicialment, voldria comentar que tot i que la veu de l'alumnat té un paper rellevant a les escoles, moltes vegades, malauradament, aquesta veu es troba invisibilitzada per la dels adults. Ruiz (2012), afirma que el concepte de participació que actualment predomina i s'aplica està més centrat en la institució escolar que no pas en l'alumne com a persona i com a aprenent, i que la voluntat de capacitar-lo per opinar i intervenir en la pròpia educació no és, ara per ara, un objectiu important. En relació a això, cal dir que és més senzill que els docents siguin els que es reuneixin, prenguin decisions, planifiquin esdeveniments i propostes pedagògiques, ja que quantes més veus s'anul·len més ràpida serà la presa de decisions. Segons Apple i Beane (2005:26), *la idea de una participación general en los asuntos escolares como un rasgo de las escuelas democráticas no es tan simple como solicitar la participación, porque el derecho a tener voz y voto introduce preguntas sobre cómo encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares y el bien común más amplio de la comunidad democrática.*

Tradicionalment, en el nostre sistema educatiu la participació dels alumnes en l'organització i en la gestió escolar ha quedat reduïda i unificada en òrgans de govern com ara els consells escolars i/o els delegats i delegades, i la seva presència en altres àmbits de la vida escolar no es produeix. Malgrat que aquests ja són sistemes de presa de decisions, no haurien de ser l'única via proposada per les escoles per augmentar la participació de l'alumnat en la gestió del centre (Susinos i Ceballos, 2012), sinó que cal reflexionar sobre els canvis pertinents per tal d'involucrar-los en més espais de la vida escolar. El fet d'augmentar la participació de l'alumnat pot influir en la renovació de les visions estereotipades que molts adults tenen de les inquietuds i aspiracions dels joves i d'aquests mateixos com a persones. Aquest enfocament sembla essencial tant per estimular l'autonomia i la responsabilitat de l'alumne com per evolucionar cap a un sistema d'aprenentatge personalitzat. És important fomentar la cultura de la participació en què totes les veus tinguin un paper actiu i siguin igualment escoltades i reconegudes, i d'aquesta manera, impulsar una cultura de l'esforç. Actualment, els significatius nivells de desinterès i de desafecció que mostren gran part de l'alumnat vers el sistema escolar i el rebuig d'alguns a tot el que faci referència a cultura i aprenentatge poden ser, al menys en certa mesura, una manifestació d'aquesta realitat.

Si volem que la democràcia es visqui i formi part del currículum, es requereixen graus més alts de participació de l'alumnat per tal d'impregnar els processos d'ensenyament i aprenentatge dins les aules. Segons Ruiz (2012) cal que els alumnes tinguin la

suficient llibertat per qüestionar aspectes curriculars com ara què, com i quan aprendre i què, com i quan avaluar. En segon lloc, cal plantejar-se com empoderar als alumnes per tal que ells mateixos siguin capaços d'expressar oberta i lliurement les seves preocupacions, interessos i necessitats, i compartir els mateixos objectius, així com també la responsabilitat de l'èxit. Per aconseguir-ho, cal oferir oportunitats on aprenguin a participar de manera més democràtica, deixant-los temps i espais per tal que es gestionin a la seva manera i on puguin dialogar, debatre i consensuar sobre diferents aspectes. A més, cal establir una relació horitzontal on es reequilibrin les relacions de poder i es treballi de manera conjunta, on l'alumnat pugui fer un ús profund de les seves competències personals i socials. D'aquesta manera, es mostraran més participatius i amb major interès per les iniciatives de l'escola, i prendran una actitud transformadora davant d'aquesta.

En relació a això, Manefield et. al. (2007:13), exposen el següent: *recent research studies have emphasised the importance of student voice in building engagement in and with schools. Significant in this research has been the finding that, when students are given a voice, they become more engaged with learning.* Els mateixos autors afirmen que els estudiants estan més motivats i compromesos amb els seus aprenentatges quan les seves opinions i punts de vista són escoltades i reconegudes, i s'utilitzen per a transformar les pràctiques pedagògiques del centre.

Si des d'edats primerenques acostumem als alumnes a donar les seves opinions i a participar en la vida del centre, aconseguirem majors fites de participació en l'edat adulta. Tal i com diu Fielding (2011:50), *a nivel comunitario, la escuela comprometida con esta manera de trabajar asume como objetivo principal el desarrollo de una sociedad inclusiva y creativa a través de una democracia participativa que beneficia a todos. Aquí la voz del alumnado es importante, no tanto como estructuras representativas, sino como un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor.*

Tanmateix, no totes les veus tenen la mateixa importància dins els processos de presa de decisions, la qual cosa ens fa reflexionar sobre el per què d'aquestes diferències. És a dir, en totes les escoles trobem alumnes menys participatius on les seves veus poden quedar en un segon pla i es poden trobar invisibilitzades i eclipsades per les dels adults o les dels seus companys. Aquest fet ja està delimitant el sentit democràtic i inclusiu que es busca, per la qual cosa hem de saber arribar a tots i cadascun dels alumnes buscant diferents formes de participació, ja sigui mitjançant assemblees,



petits grups, entrevistes, debats, treball entre iguals, exposicions, etc. En definitiva, hem d'aconseguir proposar sistemes més inclusius i democràtics en què tothom tingui les mateixes oportunitats de participar, ja que sinó estarem reproduint fluxos de poder preexistents.

Per altra banda, també resulta important reflexionar fins a on arriba l'espai que gestionen els alumnes, i quin grau de participació haurien de tenir dins el sistema educatiu. Com a professionals de l'educació cal tenir en compte que la participació es pot donar en àmbits diferents, començant per tot allò que es desenvolupa a l'aula, en el marc del cicle o etapa, a experiències pròpies del centre o bé fins a aquelles que reuneixen diferents centres i que aspiren a instal·lar-se en tota la comunitat (Susinos i Ceballos, 2012). Partint de la idea que aquest procés de canvi resulta complex i incert, és interessant començar per experiències desenvolupades en l'àmbit de l'aula o del cicle, i avançar cap a aquelles experiències més comunitàries que tenen un major abast en la societat. Tanmateix, cal tenir en compte que hi ha diferents nivells de participació de l'alumnat en la vida del centre, per la qual cosa és cabdal comptar amb òptimes estructures organitzatives i mecanismes de participació. A continuació, i prenent com a punt de partida els plantejaments de diferents autors, exposaré diferents nivells de participació de l'alumnat a la vida del centre.

Inicialment, i centrant-me en Susinos i Ceballos (2012) citant a varis autors, puc diferenciar diversos nivells de protagonisme en la veu de l'alumnat. Aquests autors fan una revisió de la literatura sobre els diferents nivells de participació, dels quals rescato algunes idees rellevants per a comprendre les diferents maneres de participar que pot tenir l'alumnat a l'escola:

<b>Hart (1992)</b>		
<i>Baix nivell de participació</i>	<i>Mitjà nivell de participació</i>	<i>Alt nivell de participació</i>
L'alumnat és assignat als projectes que ha de realitzar i és informat d'allò que ha de portar a terme.	Els adults són els que encara inicien els projectes, però la presa de decisions es comparteix amb l'alumnat.	L'alumnat inicia i dirigeix les propostes, i pren les decisions i les comparteix amb els adults.

<b>Shier (2000)</b>		
L'alumnat és escoltat i se'l convida a que expressi els seus punts de vista, però no se'ls té en compte.	La opinió de l'alumnat ja es té en compte en la presa de decisions.	L'alumnat participa en la presa de decisions i comparteix el poder i la responsabilitat.
<b>Brown (2001)</b>		
L'alumnat com a font de dades sobre determinats temes.	L'alumnat esdevé participant actiu i coinvestigador.	L'alumnat com a investigador principal.
<b>Fielding i McGregor (2005)</b>		
L'alumnat com a font de dades sense esdevenir participant actiu.	L'alumnat és consultat i considerat agent actiu i coinvestigador.	L'alumnat com a investigador principal.
<b>Mitra (2007)</b>		
Els adults escolten a l'alumnat. Mostren interès per conèixer les seves opinions, encara que aquestes no tenen una repercussió en accions posteriors.	Hi ha col·laboració entre els adults i l'alumnat. Aquests interactuen, comparteixen opinions, debaten, reflexionen i arriben a acords comuns.	L'alumnat lidera els processos de canvi. Es situa com l'agent principal del canvi.
<b>Martínez Rodríguez (2010)</b>		
L'alumnat com a font de dades sense esdevenir participant actiu.	L'alumnat com a col·laborador dels adults i convidat a proporcionar retroalimentació sobre el currículum o l'estil de les classes.	L'alumnat com a investigador en la formació del professorat i com a avaluador del sistema escolar.

<b>Fielding (2011)</b>		
L'alumnat com a font d'informació i com a agent de resposta activa.	L'alumnat com a coinvestigador i creador de saber.	L'alumnat com a autor conjunt amb els adults. Apareix una democràcia participativa. Es comparteix una responsabilitat i un compromís comú per a la millora de tots i totes.
<b>Susinos i Ceballos (2012)</b>		
No existeix una autèntica participació de l'alumnat.	L'alumnat com a font d'informació i coinvestigador.	Apareix un aprenentatge intergeneracional on tots i totes tenen el mateix dret i les mateixes oportunitats d'aprendre i d'ensenyar.

*Font: Elaboració pròpia a partir de Susinos i Ceballos, 2012.*

En relació al quadre anterior, i fent una anàlisi de les idees que apareixen, cal tenir en compte que l'escola és l'encarregada de determinar la intensitat del compromís que vulgui adquirir amb la idea que els seus estudiants participin i esdevinguin els veritables protagonistes dels seus aprenentatges. Per tant, els nivells de participació esdevindran diferents, segons el centre.

A més, podem veure-hi extrems ben diferenciats de participació. Per una banda, ens trobem amb iniciatives en què la participació dels alumnes queda reduïda a espais molt limitats i clarament preestablerts per l'adult. Aquestes situacions són abundants en les escoles actuals, i es limiten a oferir als alumnes oportunitats aïllades per opinar sobre temàtiques que proposa l'adult. D'altra banda, ens trobem amb experiències que es defineixen per garantir la veu de l'alumnat com a senyal d'identitat del centre. D'aquesta manera, els alumnes s'impliquen en la vida del centre, tant en la gestió, l'organització, el currículum, etc. i el seu grau d'autonomia és cada vegada major. Segons Schultz citat per Susinos i Ceballos (2012:41), *este es el camino que nos permite avanzar hacia centros en los que se anima la multiplicidad de voces, centros*

*cuyos alumnos pueden aprender y practicar el diálogo que necesita una ciudadanía democrática.*

Paral·lelament a això, voldria exposar una nova diferenciació en els nivells de participació de l'alumnat segons Fielding (2012), el qual crea diferents patrons de col·laboració. Aquests patrons es basen en sis formes d'interacció entre els adults i els joves, tant en els centres educatius com en altres contextos pedagògics.

1. *Els alumnes com a font de dades*

---

2. *Els alumnes com a informants actius*

---

3. *Coparticipació dels alumnes en la indagació*

---

4. *Els alumnes com a creadors de coneixement*

---

5. *Els alumnes com a coautors*

---

6. *Aprentatge intergeneracional com a democràcia viscuda*

## **1. Els alumnes com a font de dades**

En aquest cas, i segons Fielding (2012:49), *el equipo docente se esfuerza en utilizar la información sobre el progreso y el bienestar de los alumnos. Hay un auténtico compromiso del profesorado de fijarse en la voz del alumnado que habla mediante las realidades prácticas del trabajo y los objetivos acordados.* Es reconeix que per tal de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge és necessari una major consideració sobre les característiques de cada alumne en particular, de les seves necessitats, interessos i motivacions, així com també sobre els èxits del grup - classe.

## **2. Els alumnes com a informants actius**

Segons l'autor (2012:49), *el equipo docente invita a los alumnos a dialogar y debatir, con la idea de dotar a su visión del aprendizaje de mayor profundidad y para dar mayor solidez a sus decisiones profesionales.* És a dir, en aquest nivell trobem que es propicia el diàleg i el debat amb l'alumnat per tal de prendre decisions pedagògiques i/o acadèmiques. Els professors tenen la necessitat d'atendre allò que opinen els alumnes, els quals debaten activitats, continguts, metodologies, avaluació..., la qual cosa contribueix al desenvolupament de processos d'ensenyament i aprenentatge.

### **3. Coparticipació dels alumnes en la indagació**

En aquest tercer patró de col·laboració ens trobem en què continua essent el professor el que determina l'àmbit del debat i d'exploració, però el compromís i l'acceptació per part de tot l'alumnat és fonamental. Segons Fielding (2012:50), *se aprecia un aumento de la implicación tanto de los alumnos como de los docentes y un mayor grado de colaboración respecto a los dos modelos previos. Los papeles de alumno y profesor se reorientan significativamente: no cabe hablar de igualdad, pero sí de una interdependencia mucho mayor. Ahora a los alumnos no se los consulta: participan indagando en temas sobre cuya relevancia se ha llegado a un acuerdo previamente.*

### **4. Els alumnes com a creadors de coneixement**

Pel que fa al patró en què els alumnes creen el coneixement, cal dir que els alumnes adopten un paper de guia, amb suport actiu per part de l'equip docent. És a dir, apareix una situació igualitària d'indagació conjunta entre alumne i professor. Fielding (2012:50), exposa que en aquest cas, *la voz del alumnado se sitúa ahora en primer plano: no es ya su papel responder a propuestas, sino guiar, tomar la iniciativa. En efecto, ahora son los alumnos quienes identifican los aspectos en los que indagar y quienes, una vez que se ha hecho eso, llevan a cabo la propia indagación o desarrollo con el apoyo del equipo docente.*

### **5. Els alumnes com a coautors**

En aquest cas, ens trobem en què tant l'alumnat com l'equip docent prenen conjuntament les decisions, de manera compartida i cooperativa. Aquest autor ens exposa que (2012:51) *la guía, planificación y ejecución de la investigación, así como el compromiso de dar seguimiento y reajustar lo iniciado, son responsabilidad de ambas partes por igual.*

### **6. Aprenentatge intergeneracional com a democràcia viscuda**

Finalment, i centrant-me en l'últim patró de col·laboració, cal esmentar que en aquest cas trobem un compromís i una responsabilitat compartida pel bé comú. Segons Fielding (2012:51), *extiende la colaboración bilateral entre el alumnado y el equipo docente en modos que (a) insisten en un compromiso de todos con el bien común, y (b) brindan a todos una oportunidad equivalente de tener poder y responsabilidad.*

Un cop exposades diferents tipologies de participació de l'alumnat, voldria dir que, en definitiva, l'objectiu principal ha de ser tendir cap a fites màximes de participació, la qual cosa repercutirà en una major presa de decisions per part de l'alumnat en processos inclusius i democràtics i en un aprenentatge intergeneracional on l'alumne esdevindrà un veritable investigador. En definitiva, si realment volem donar més pes a la participació de l'alumnat i introduir experiències completes, obertes i compromeses amb un model d'escola democràtica, participativa i inclusiva, cal ser conscients dels diferents estadis i dels canvis que cal introduir per arribar cap a fites màximes de participació. Fent una síntesi de les idees exposades, a continuació esmentaré de forma general els principals nivells de participació existents:

1. *Accedir a la informació*: en aquest cas, la participació consisteix en estar informats sobre una temàtica concreta, sense poder opinar.
2. *Opinar o ser consultat*: en aquest nivell ja trobem una participació més activa que en l'anterior, ja que es pregunta per la pròpia opinió, escoltant els punts de vista i les preocupacions i aspiracions. D'aquesta manera, hi ha una retroalimentació en la presa de decisions.
3. *Involucrar i fer propostes*: en aquest estadi, no només es pot donar la pròpia opinió, sinó que es té la possibilitat de proposar accions concretes d'execució que assegurin les preocupacions i aspiracions individuals.
4. *Decidir i col·laborar*: és un dels nivells més alts de participació democràtica ja que implica que la nostra opinió es té en compte i té la mateixa repercussió pel resultat final.
5. *Actuar i apoderar*: aquest últim nivell de participació consisteix en posar en pràctica accions concretes, executar les decisions preses i gestionar activitats i tasques tot mantenint el control.

Finalment, m'agradaria destacar que si realment volem que l'alumnat sigui el veritable protagonista dels seus aprenentatges, a més a més cal tenir en compte una sèrie de condicions que ens ajudaran a facilitar i promoure la seva participació dins l'aula. Segons el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014:25), *la participación requiere querer, saber y poder: para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc.*

En primer lloc, *voler* participar és el primer pas en qualsevol procés de participació, ja que cal partir de la voluntat de participar i ser part activa. Per aconseguir-ho, la motivació esdevé un element essencial. És molt difícil que alguna persona es mobilitzi per una causa o un objectiu concret si no li importa o no l'afecta, per la qual cosa hi ha d'haver un sentiment de pertinença. En segon lloc, cal *saber* participar. És a dir, és imprescindible comptar amb les habilitats necessàries per formar part del procés de participació, per la qual cosa la formació esdevé essencial. No és suficient que les persones vulguin participar, sinó que també han de saber com fer-ho, per la qual cosa cal donar-los eines i mecanismes útils i coherents. Tanmateix, voler participar i saber com fer-ho no assegura que es produeixi la participació, ja que també és necessari *poder* participar. És a dir, cal que existeixin les ocasions i els mecanismes que facin possible la participació. Es tracta que les persones que vulguin participar sàpiguen com fer-ho, i que tinguin suficients espais i moments per a poder comunicar-se, intervenir, executar, organitzar i administrar. Això implica la necessitat d'una organització, és a dir, una estructura flexible, però sempre participativa, que tingui en compte els diferents nivells de participació que es poden donar, i així passar d'estructures jerarquitzaes i poc participatives a d'altres d'horizontals i cooperatives.

Per concloure amb el marc teòric, m'agradaria esmentar que els processos democràtics i inclusivament no s'implanten de forma automàtica, ni de manera espontània ni per l'atzar, sinó que requereixen un convenciment ferm per tal d'avançar cap a processos més participatius i oberts. Tal i com diu Jurado (2009:10), *la participación es un medio para mejorar la calidad educativa y fomentar los valores democráticos. (...) Hay que potenciar la participación del alumnado para enriquecer la vida del centro educativo, pero también, porque gracias a la participación estamos apoyando la educación integral de nuestro alumnado, favoreciendo en una serie de actitudes y valores sociales que son fundamentales para crear a nuestros futuros ciudadanos libres y democráticos.*

La millora, la reconstrucció i la transformació de les nostres escoles depèn, en gran mesura, de la capacitat que tinguem per comprendre allò que en elles passa, per la qual cosa cal que l'escola sigui la que lideri aquest canvi. Segons Celestine Freinet citat a Entreculturas (2012:16), *no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.*

### 3. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

---

#### 3.1. Pregunta i objectius d'investigació

Gràcies a la participació com a recercadora en el projecte Demoskole, al llarg de totes les estades i observacions realitzades al centre de Gurb m'he pogut adonar que és un centre educatiu que impulsa pràctiques pedagògiques i metodologies d'ensenyament i aprenentatge que fomenten la inclusió educativa i la democràcia. Tanmateix, em pregunto si tot l'alumnat del centre, tenint en compte aquestes pràctiques que s'hi desenvolupen, poden participar oberta i lliurement en la presa de decisions sobre els aspectes que afecten als processos d'ensenyament i aprenentatge, tenint en compte la importància que l'alumnat té com a motor principal de canvi i transformació. Conseqüentment, una de les finalitats principals d'aquest treball de fi de màster es basa en analitzar la participació de l'alumnat i observar si aquesta augmenta segons les pràctiques educatives que es desenvolupen.

Així doncs, la pregunta que m'he formulat per desenvolupar el meu treball final de màster és la següent:

- La participació de l'alumnat augmenta en pràctiques que treballen i vetllen per la inclusió educativa i la democràcia?

Concretament, els objectius de la investigació són:

- Seleccionar estratègies metodològiques que el centre considera com a inclusives i democràtiques que afavoreixen la participació dels alumnes.
- Analitzar si les pràctiques seleccionades com a inclusives i democràtiques afavoreixen la participació dels alumnes i milloren les oportunitats d'aprenentatge de tot l'alumnat.
- Identificar quins canvis cal introduir en les pràctiques que el centre considera com a inclusives i democràtiques per afavorir una major participació de l'alumnat.



### 3.2. Metodologia d'investigació

En relació a aquest apartat, i d'acord amb el marc teòric plantejat fins el moment, la present investigació es basa en una perspectiva metodològica qualitativa d'estudi de cas. Tot seguit, em centraré en justificar què entenem per metodologia qualitativa i estudi de cas.

Segons Lincoln i Denzin citats per Rodríguez, Gil i García (1999:32), la investigació qualitativa és *multimetódica en el enfoque e implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio*. Stake, per la seva banda, i citat pels mateixos autors (1999:34), exposa que *el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión (...) de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. (...) En la investigación cualitativa lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. En ésta, el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento*.

L'adopció d'aquesta estratègia metodològica suposa, en la present investigació, l'opció per una determinada "alternativa epistemològica" en l'aproximació als fenòmens psicològics i psicoeducatius. M'he centrat en analitzar una realitat social concreta, en el seu context natural, amb la finalitat de donar sentit i interpretar els fenòmens que en ella es produeixen, així com també amb la voluntat d'estudiar els diferents significats de les accions humanes (Coll i Solé, 2001). Per centrar-me més detalladament en la realitat estudiada, puc dir que la investigació qualitativa i l'estudi de cas m'han possibilitat obtenir una comprensió contextualitzada de diferents metodologies i processos d'ensenyament i aprenentatge, a partir del treball conjunt amb diversos membres i col·lectius de la comunitat educativa. En aquest cas, ha estat cabdal veure l'enorme complexitat d'aquestes pràctiques educatives, així com també d'algunes de les seves característiques principals, com ara la multidimensionalitat, la simultaneïtat o la impredictibilitat.

Paral·lelament a tot això, m'agradaria destacar que de totes les característiques de la investigació qualitativa exposades per a Taylor i Bogdan, i Janesick, tots ells citats per Rodríguez, Gil i García (1999), n'he seleccionat algunes en concret, ja que m'han permès aproximar-me al centre des d'un punt de vista global i contrastat i així poder recollir les dades i la informació necessària per a donar resposta als objectius de la recerca d'una manera vàlida i fiable.

1. Des del primer moment he considerat l'escenari i els subjectes d'estudi com un tot, per tal de percebre la realitat des d'una visió holística, és a dir, començant per a comprendre i analitzar allò ampli i complex i, de forma progressiva, anar focalitzant en aspectes més micro que puguin donar resposta als objectius de la investigació.
2. Al llarg de tota la recerca he tingut en compte el comportament dels subjectes, amb la dimensió subjectiva que li és pertinent. Per tant, la principal finalitat ha estat analitzar de manera intersubjectiva el significat subjectiu de la realitat estudiada.
3. En la present recerca m'he interessat per la comprensió d'un escenari social concret, tenint molt present el caràcter únic i particular de cada context per a la posterior anàlisi de les dades.
4. El fet d'utilitzar una metodologia qualitativa d'estudi de cas m'ha comportat romandre durant un llarg període de temps al centre, per tal de considerar tots els escenaris i subjectes dignes d'estudi.
5. En tot el procés ha estat crucial apartar les pròpies creences i preferències ideològiques, i ser pacient, flexible i versàtil per adaptar-me a cada situació i context d'anàlisi diferent.

Tal i com he comentat anteriorment, m'he centrat en l'estudi de cas, que segons Rodríguez, Gil i García (1999:91), el podem entendre com *la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de la investigación*. Alhora, tal i com exposa García Jiménez citat pels mateixos autors (1999:92), *el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*. Tanmateix, i per tal de fer un pas endavant, cal esmentar que en la present investigació he seguit un estudi de cas únic (Bogdan i Biklen citats per Rodríguez, Gil i García, 1999), ja que al llarg de tot el procés d'investigació m'he centrat única i exclusivament en un centre educatiu.

Els motius pels quals he utilitzat el mètode de l'estudi de cas únic han estat per a la descoberta i la comprensió d'un centre educatiu en particular, justament per focalitzar-me en comprendre i analitzar aquells aspectes metodològics i pedagògics que tenen de rellevant. Amb aquest estudi de cas únic he pogut obtenir un coneixement més profund del cas d'estudi en la seva singularitat i en el seu propi context natural, per tal

de captar aquells elements que permeten fer justícia a la complexitat i riquesa de les situacions socials concretes i reals.

Per altra banda, Merriam citat per Rodríguez, Gil i García (1999), ens exposa algunes característiques principals que cal tenir en compte de l'estudi de cas, i ens diu que és particularista, descriptiu, heurístic i inductiu. El seu caràcter particularista ve determinat perquè l'estudi de cas m'ha permès aproximar-me a un context real, amb subjectes reals, la qual cosa m'ha donat la possibilitat d'analitzar situacions, problemes i/o esdeveniments que apareixen en la quotidianitat. La principal intenció al llarg de tota la recerca ha estat que els subjectes investigats es poguessin implicar activament en el projecte, partint de la idea que tot el procediment quotidià ens dona molta informació i ens explica molts fenòmens que ens envolten, i en aquest cas en concret, que envolten al centre.

Paral·lelament a tot això, i en el moment d'explicitar els criteris que m'han portat a l'elecció del cas, voldria esmentar altra vegada el projecte d'investigació DEMOSKOLE, ja que l'estudi de cas únic de la present investigació correspon a una de les eleccions que es van fer des d'aquest altre projecte. És a dir, des del projecte DEMOSKOLE es va utilitzar una estratègia metodològica d'estudi de casos múltiple. Aquesta metodologia ens va permetre tractar a fons diferents casos amb característiques similars per tal de poder observar quins elements comuns compartien i identificar processos educatius i socials innovadors que puguin implementar-se més enllà d'un context determinat. Partint d'aquest enfocament, es van seleccionar cinc instituts de secundària, entre ells l'elegit per a la present recerca, tenint en compte que són centres o instituts que estan portant a terme pràctiques de democràcia participativa de forma sostinguda. És a dir, esdevenen centres educatius que han desenvolupat amb èxit una organització democràtica amb la participació dels diferents agents, com ara l'alumnat, el professorat, les famílies i la comunitat. Per tant, i un cop analitzats els cinc centres educatius investigats des de DEMOSKOLE, i per tal de donar resposta als objectius de la present investigació i centrar-me en l'àmbit de la participació de l'alumnat, vaig creure oportú escollir aquest centre en particular, bàsicament per a les seves pràctiques i metodologies educatives considerades com a democràtiques i inclusives, però sobretot per a la seva capacitat de fomentar la participació dels alumnes en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Un cop feta l'elecció del centre, i per tal de portar a terme la recollida de dades, hem estat fent un treball de camp de dos anys aproximadament, en el qual hem anat recollint informació tant de les diferents experiències que el centre considera com a

democràtiques i participatives a través d'unes fitxes d'experiències i graelles d'observacions, així com també dels diferents col·lectius de la comunitat educativa. Un cop recollida tota aquesta informació, i per a la present recerca, he triat aquelles experiències més significatives i rellevants en l'àmbit de la participació de l'alumnat, les quals han estat l'aprenentatge servei, les brigades de suport al professorat i el treball cooperatiu (en apartats posteriors explico els motius que m'han portat a elegir aquestes tres experiències educatives), i m'he centrat a analitzar bàsicament el treball dins l'aula amb els alumnes a partir de diferents tècniques de recollida d'informació.

### 3.2.1. Tècniques i instruments de recollida d'informació

Les tècniques i els instruments de recollida d'informació que he anat utilitzant al llarg del procés d'investigació han estat tècniques molt variades, ja que en cada moment he intentat adaptar-les als subjectes, contextos i propostes que anava a investigar. Totes elles han estat tècniques de recollida d'informació que les he elaborat conjuntament amb l'equip d'investigadors de DEMOSKOLE, per als cinc centres investigats. Per tant, i continuant amb la línia d'aquest altre projecte, hem utilitzat les tècniques prèviament elaborades amb la finalitat de recollir informació valuosa per a donar resposta als objectius principals de la recerca, i poder focalitzar la meua atenció en la participació de l'alumnat en pràctiques democràtiques i inclusives.

#### **a) Recollida i anàlisi de documents del centre**

El primer pas que m'ha permès vincular-me amb el centre ha estat la recollida de la documentació, la qual cosa m'ha possibilitat aproximar-me i conèixer de manera global el funcionament del centre i la seva metodologia de treball. L'objectiu principal de recollir tota aquesta documentació ha estat per a poder analitzar els discursos que el centre explicita entorn a les pràctiques inclusives i democràtiques. En aquest moment, els discursos teòrics han esdevingut un element central a l'hora d'identificar i analitzar les pràctiques democràtiques i inclusives. A continuació, exposaré tota la recollida de documentació que s'ha portat a terme en el centre educatiu:

- *Fitxa d'informació bàsica del centre (Annex 1)*: Aquest instrument de recollida d'informació, d'elaboració pròpia, ha estat encaminat a recollir les principals dades del centre que m'han donat informació valuosa per a contextualitzar l'institut, així com també per a comprendre la vida a l'aula. En concret,

corresponen a dades descriptives en què es recull informació sobre diferents àmbits: la plantilla de professorat del centre (temps complet i temps parcial), l'índex de rotació de la plantilla durant diferents cursos, el número de docents que s'han incorporat de nou a principi de curs, el nombre de directors/es que hi ha hagut en els darrers 3 mandats o des que el centre ha començat, el nombre total d'alumnes en els cinc darrers cursos per trams educatius, segons sexe i origen, els programes i accions institucionalitzats que ha impulsat el centre en els darrers 5 cursos i premis i/o reconeixements "oficials" que el centre hagi pogut obtenir en els darrers 5 cursos.

- *PEC, Memòria, Pla anual i Projecte de direcció*: Tota aquesta documentació m'ha donat la possibilitat d'aproximar-me al context del centre i a les seves principals finalitats educatives, després d'una anàlisi de la pròpia realitat i del propi context socioeconòmic i cultural.

## **b) Fitxes de les experiències del centre (Annex 2)**

En aquest cas, per tal de recollir les principals pràctiques i estratègies metodològiques innovadores del centre, des de DEMOSKOLE vam crear una fitxa amb la finalitat d'identificar i descriure les diferents experiències que des del centre reconeixen com a experiències que promouen la democràcia, la participació i l'educació inclusiva. L'objectiu era conèixer més profundament aquells principals aspectes relacionats amb les diferents experiències educatives, i analitzar-ne cadascun dels seus apartats. Per aquest motiu, en el moment d'elaborar la plantilla es va fer pensant en els principals punts que ens permetrien determinar si eren, o no, experiències democràtiques i inclusives.

En relació a això, cal esmentar que els 10 primers apartats de la fitxa corresponen a dades descriptives, en què se'ns informa del títol de l'experiència, la descripció, l'àmbit (si l'experiència afecta al grup classe, a un cicle (o cicles) concrets, a tot el centre, o si es relaciona amb una assignatura específica, amb diferents assignatures o és transversal), els destinataris, els agents implicats (professorat, alumnat, famílies i altres agents), l'any de l'inici de l'experiència, els objectius principals, qui la proposa, el responsable o coordinador i els recursos de què disposa. Tots aquests apartats ens permeten tenir una primera aproximació, identificant aquelles pràctiques que són democràtiques i inclusives segons el punt de vista del centre. Aquesta primera part es

va poder omplir gràcies a tota la documentació recollida (PEC, Pla Anual, Memòria i Pla de Direcció), així com també a partir de l'entrevista realitzada a l'equip directiu, per contrastar la informació recollida en les fitxes.

Continuant amb la plantilla, i centrant-nos en l'apartat de valoració global de la proposta, cal dir que en aquest cas ja demanem el suport i l'ajut de les persones del centre per tal de recollir aquelles opinions i valoracions generals sobre l'experiència, i fer un pas més en relació a l'apartat descriptiu. A partir d'aquí, i tenint en compte els quatre ítems següents (*coneixeu experiències similars a altres centres, què permet que l'experiència sigui sostenible, condicions perquè l'experiència sigui transferible a altres centres i propostes de millora*), és una informació valorativa que ens interessa per saber si l'experiència en concret es podria compartir amb centres que no l'estan portant a terme. Finalment, cal dir que els dos darrers ítems (*acabar les frases i la dimensió de la democràcia*) són apartats que estan directament vinculats a la democràcia i a la participació, i han estat més difícils d'omplir.

Val a dir que la informació que ha resultat més senzilla d'identificar i omplir ha estat la descriptiva, la qual ha esdevingut una primera eina d'exploració per a discriminar aquelles experiències que destaquen per sobre de la resta.

### **c) Entrevistes**

Les entrevistes han estat, juntament amb les observacions, un dels instruments clau en la recollida d'informació de la investigació. En primer lloc, cal tenir en compte que l'objectiu principal d'aquest instrument ha estat conèixer els punts de vista i les opinions que tenen els diferents col·lectius del centre respecte al treball de la democràcia i la inclusió a l'escola. Segons Rodríguez, Gil i García (1999:167), *la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (...), para obtener datos sobre un problema determinado.*

Concretament, en aquesta recerca he utilitzat l'entrevista semi – estructurada, ja que malgrat hi havia algunes preguntes prèviament establertes, aquestes s'han anat ampliant i enriquint a mesura que la conversa prenia una forma més espontània. Aquestes entrevistes m'han permès recollir diferents tipus de dades per tal de comprendre més globalment el centre, com ara experiències concretes, coneixements, opinions i valoracions personals (Patton, 1980).

A més, al llarg de totes les entrevistes he utilitzat la tècnica del diari de camp que m'ha permès escriure aquelles idees, reflexions, situacions respecte a l'entrevista, sensacions inicials, etc. És a dir, m'ha donat la possibilitat d'anotar aquells aspectes interessants que han anat apareixent al llarg de les converses i que esdevenen cabdals per a l'anàlisi posterior. També ha estat important fer ús de la gravadora, ja que m'ha donat la possibilitat d'enregistrar les converses i fer una adequada i acurada transcripció de la informació. Aquest és un sistema amb el que he pogut enregistrar amb fidelitat les interaccions verbals que s'han produït al llarg de les entrevistes.

Dit això, m'agradaria comentar que aquestes entrevistes han estat realitzades a diversos col·lectius, per tal de conèixer opinions diferenciades respecte els mateixos temes i, d'aquesta manera, fer la triangulació. Concretament, he entrevistat a l'equip directiu (Annex 3), a dos grups d'alumnes barrejats de 3r i 4t d'ESO (Annex 4 i 5), al professorat del centre (Annex 6), així com també una entrevista relacionada amb una experiència concreta, l'aprenentatge servei (Annex 7).

<b>Entrevistes informatives</b>	<b>Nombre de persones que han participat en l'entrevista</b>	<b>Objectiu principal</b>	<b>Durada</b>	<b>Curs</b>
<b>Equip directiu</b>	Directora, Secretària, Cap d'estudis, Coordinador pedagògic	Conèixer no només les opinions i punts de vista que tenen sobre l'escola en general, sinó també els fets i evidències sobre els processos democràtics, participatius i inclusius que es produeixen en el centre.	1 hora i 47 minuts	2013 - 14
<b>Professora</b>	Professora responsable de l'aprenentatge servei	Conèixer més profundament aquesta pràctica educativa, per tal d'analitzar i comprovar si promou aspectes democràtics i inclusius.	1 hora i 10 minuts	2014 - 15

*Font: Elaboració pròpia a partir de les transcripcions de les entrevistes.*

L'entrevista amb l'equip directiu consta de quatre apartats: *informació sobre el municipi i comarca on està ubicat el centre, informació general sobre el centre, història sobre el centre i discurs sobre democràcia, participació i inclusió*. Aquesta entrevista em va possibilitar identificar aquelles pràctiques i experiències metodològiques que fomenten millor la democràcia, la inclusió i la participació dels alumnes i així acabar d'omplir les fitxes de les experiències.

Per contra, i centrant-me en l'entrevista amb la professora responsable de l'aprenentatge servei, voldria dir que ha estat l'única entrevista que s'ha realitzat sense portar un guió previ, ja que la finalitat de concretar aquesta entrevista fou per acabar de completar la informació de la fitxa sobre l'experiència d'APS. Per tant, la conversa va anar encaminada a acabar d'omplir tots els buits de la fitxa.

<b>Entrevistes grupals</b>	<b>Nombre de persones que han participat en l'entrevista</b>	<b>Objectiu principal</b>	<b>Durada</b>	<b>Curs</b>
<b>Alumnat 1</b>	9 alumnes (3r i 4t d'ESO)	Recollir informació centrada, principalment, en la visió, percepció i experiència que té l'alumnat en relació a la pràctica democràtica expressada a través de metodologies de treball participatives i/o col·laboratives.	43 minuts i 18 segons	2014 - 15
<b>Alumnat 2</b>	8 alumnes (3r i 4t d'ESO)		46 minuts i 58 segons	2014 - 15
<b>Professorat</b>	9 professors (Diferents cursos i assignatures, tutors i no tutors i diversos anys de trajectòria)	Conèixer les opinions i els punts de vista del professorat, partint de les seves vivències i experiències personals, i així tenir una altra percepció respecte a la democràcia i la inclusió al centre.	1 hora i 37 minuts	2014 - 15

*Font: Elaboració pròpia a partir de les transcripcions de les entrevistes.*

En relació a les entrevistes grupals amb l'alumnat, voldria comentar que el motiu pel qual es va creure necessari acotar els cursos amb alumnes de 3r i 4t d'ESO, és perquè són col·lectius que tenen una trajectòria més extensa dins el centre, així com també un major bagatge d'experiències i vivències personals.



Les entrevistes grupals realitzades, tant les dues d'alumnes com la de professorat han seguit el mateix guió de preguntes. Concretament, trobem quatre apartats principals que es basen en els eixos descrits en el marc teòric del projecte: *governança, alteritat, habitança i metodologia*.

Centrant-me en els diferents apartats, cal comentar que tots ells tenen una sèrie de preguntes vinculades al concepte genèric, les quals m'han donat la possibilitat d'enfocar més la conversa i extreure informació rellevant pel projecte. Per tant, segons el destinatari de l'entrevista les preguntes han tingut un caire lleugerament diferent. El primer apartat consta de diferents preguntes relacionades amb el concepte de democràcia vinculada al centre (*Ex: Què és la democràcia per a vosaltres, on es practica la democràcia al vostre centre, considereu que l'exercici de la democràcia es pot intensificar, etc.*). En el segon bloc referent a l'alteritat trobem una sèrie de preguntes vinculades al concepte de diversitat (*Ex: Què és per a vosaltres la diversitat, quines accions porta a terme el centre per atendre la diversitat, penseu que tot l'alumnat es sent integrat, el centre pot fer més coses per a la integració i diversitat, etc.*). En relació a l'habitança, cal esmentar que tots els ítems estan vinculats al fet d'estar bé dins el centre (*Ex: Com us sentiu en aquesta escola, en el cas dels alumnes que tenen dificultats per sortir-se'n vosaltres els ajudeu d'alguna manera, teniu espais i temps suficients per a participar i prendre decisions, com valoreu el clima del centre, etc.*). Finalment, les preguntes del quart bloc relacionat amb les metodologies de treball m'han permès aproximar-me a experiències concretes (*Ex: Què en penseu de les metodologies i les activitats que es planegen dins l'aula, promouen la participació i la presa de decisions, promouen el treball cooperatiu, etc.*).

#### **d) Observació**

L'observació es tracta d'una tècnica de recollida d'informació que m'ha permès recollir dades i informacions molt valuoses per a la consecució dels objectius de la recerca, així com també fer un pas endavant i poder comparar els discursos del centre amb la pràctica real a l'aula. És a dir, he pogut observar i contrastar situacions que els participants han descrit en les entrevistes informatives i/o grupals, i d'aquesta manera incorporar un nou punt de vista i incrementar la validesa de la recerca. Per tant, i segons Rodríguez, Gil i García (1999:150), *la observación va a ser entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.*

El tipus d'observació que he portat a terme durant la recollida de dades ha estat una observació no participant, i el motiu pel qual he adoptat aquest rol ha estat pel temps que hi podia dedicar, ja que si hagués pogut estar més temps en el camp hagués anat prenent un rol més participant. De tota manera, el fet d'adoptar el rol d'observadora no participant m'ha permès apropar-me a la quotidianitat des d'una perspectiva diferent a la de l'opinió d'una entrevista.

Totes les observacions estan vinculades a les tres experiències democràtiques i inclusives, per la qual cosa he portat a terme observacions en diferents sessions de les brigades de suport al professorat, del treball cooperatiu i de l'aprenentatge servei. Concretament, i de forma conjunta amb altres membres del projecte DEMOSKOLE, vam dissenyar un instrument de recollida d'informació; una graella d'observació amb uns ítems específics. Aquests em van permetre conèixer més profundament l'activitat que s'estava desenvolupant, així com també el comportament i la participació dels alumnes en relació a aquesta pràctica educativa. Pel tal de crear els ítems de la graella d'observació vam recórrer a un sistema descriptiu, ja que tal i com diuen Rodríguez, Gil i García (1999:160), *son sistemas de observación abiertos en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos*. Dit això, i centrant-me més específicament en aquests ítems d'observació, cal dir que ens trobem amb dades descriptives més generals (*curs, aula, investigador, classe, dia i centre*), i d'altres més específiques a omplir mitjançant l'observació (*descripció de l'activitat, espai, agrupament, continguts que es treballen, estratègies metodològiques, dinàmica relació professor – alumne i avaluació*).

Al final d'aquests ítems hi hem adjuntat el diari de camp, el qual ens ha permès explicar les vivències i les percepcions que hem tingut en aquella observació concreta. Segons Rodríguez, Gil i García (1999:163), *el diario es un instrumento reflexivo de análisis. Es decir, el investigador va a plasmar en él no sólo lo que recuerda (...) sino también o, mejor, sobre todo, las reflexiones sobre lo que ha visto y oído*. Per tant, en aquest moment vaig fer ús d'un sistema narratiu, per tal de descriure detalladament els fenòmens observats, així com també per explicar tots els processos que s'estaven portant a terme.

Paral·lelament a tot això, i centrant-me específicament en les observacions realitzades, cal dir que estan organitzades segons les tres experiències. La finalitat principal de totes aquestes observacions ha estat poder recollir evidències sobre el treball que s'està portant a terme dins les aules, i analitzar si es vetlla per a la

democràcia, la inclusió i la participació de tot l'alumnat. Un aspecte important a considerar és que algunes d'aquestes observacions han estat realitzades per a mi mateixa, mentre que algunes altres per a companyes del projecte. Aquest fet es deu a la complexitat de concretar horaris amb el centre, tenint present que la nostra intenció ha estat poder observar un màxim nombre de sessions de diferents assignatures, nivells, cursos i professorat.

- Brigades de suport al professorat (Annex 8): en aquesta experiència he realitzat un total de 10 observacions, ja que he observat 5 brigades concretes (brigada ratolí, verda, magister, decoració i delegats), i vaig fer dues observacions a cada brigada. Aquestes brigades s'han estat portant a terme al llarg de tot el curs els dimarts i els dijous de 08:00 – 08:30 del matí:
  - Observació brigada verda 1 (Annex 8.1.)
  - Observació brigada verda 2 (Annex 8.2.)
  - Observació brigada decoració 1 (Annex 8. 3.)
  - Observació brigada decoració 2 (Annex 8. 4.)
  - Observació brigada ratolí 1 (Annex 8.5.)
  - Observació brigada ratolí 2 (Annex 8.6.)
  - Observació brigada magister 1 (Annex 8.7.)
  - Observació brigada magister 2 (Annex 8.8.)
  - Observació brigada delegats 1 (Annex 8.9.)
  - Observació brigada delegats 2 (Annex 8.10.)
  
- Treball cooperatiu (Annex 9): en relació a aquesta experiència hem observat un total de 6 sessions de treball cooperatiu, de diferents assignatures i professors. El motiu pel qual s'ha anat a observar sessions tan diferenciades ha estat perquè cada professor dissenya i planifica les seves sessions en base al currículum que ha de treballar, així com també perquè cadascú té unes dinàmiques de treball i adopta una actitud diferent a la resta. Totes les sessions han tingut una durada de dues hores, exceptuant una sessió que va ser únicament d'una hora.
  - Observació 1 Matemàtiques 3r d'ESO B (Annex 9.1.)
  - Observació 2 Ciències Naturals 2n d'ESO B (Annex 9.2.)
  - Observació 3 Llengua Castellana 1r d'ESO A (Annex 9.3.)
  - Observació 4 Ciències Naturals 3r d'ESO C (Annex 9.4.)
  - Observació 5 Alternativa a la religió 3r d'ESO A (Annex 9.5.)
  - Observació 6 Biologia 3r d'ESO B (Annex 9.6.)

- Aprenentatge servei (Annex 10): en aquest cas, les observacions que hem realitzat sobre aquesta experiència es produeixen en dos moments diferenciats; per una banda, ens trobem amb un total de 3 observacions del servei comunitari pròpiament dit (2<sup>a</sup> fase), mentre que, per altra banda, hem realitzat quatre observacions sobre presentacions orals (3<sup>a</sup> fase). La durada de les sessions d'aprenentatge servei és d'una hora aproximadament, mentre que les presentacions orals és de mitja hora per exposició.

En relació a les sessions observades de servei comunitari:

- Observació 1 Anglès a les Escoles de Gurb (Annex 10.1.)
- Observació 2 Nepal Marta Corominas (Annex 10.2.)
- Observació 3 Carpeta d'aprenentatge (Annex 10.3.)

Per contra, i centrant-me en les observacions de les presentacions orals:

- Presentació oral 1 Nepal (Annex 10.4.)
- Presentació oral 2 Scratch (Annex 10.5.)
- Presentació oral 3 Suport lectura 1 EP (Annex 10.6.)
- Presentació oral 4 Conferències nouvinguts a les Escoles de Gurb (Annex 10.7.)
- Presentació oral 5 Suport lectura P4 i P5 (Annex 10.8.)

### 3.3. Descripció i context del centre

#### 3.3.1. Centre SES Gurb

El treball de camp s'ha realitzat en un institut de la comarca d'Osona, el SES de Gurb, el qual acull un total de 185 alumnes de Sant Bartomeu del Grau, Santa Eulàlia de Riuprimer, Muntanyola i Gurb. Aquests quatre municipis rurals han sabut adaptar-se a la modernització actual, acollint diverses empreses i comerços que han ampliat notablement la seva activitat econòmica i els han permès guanyar habitants que, donada la seva proximitat amb Vic, gaudeixen dels privilegis que comporta la vida en entorns naturals ben comunicats.

Tal i com trobem explicitat en el PEC (2010:6), *la missió del centre educatiu es concreta en l'objectiu de millorar els resultats acadèmics dels alumnes i el grau de cohesió social en un context d'equitat. És a dir, educar els alumnes de manera integral, atenent a les seves necessitats com a aprenents i les que es deriven del seu*

*desenvolupament físic i personal.* Des de Gurb es vetlla per tal que hi hagi un arrelament al context cultural del propi país, en col·laboració amb els municipis i amb les famílies, i amb la voluntat que cada alumne sigui protagonista del seu aprenentatge.

El SES de Gurb és un centre aconfessional de titularitat pública que defensa els valors propis de la societat democràtica, com ara el respecte per les llibertats individuals, el dret d'opinió i el deure de respectar les opinions dels altres, la comprensió i el respecte de la diversitat cultural i ideològica, la solidaritat, la resolució pacífica i dialogada dels conflictes i la capacitat de comprendre punts de vista i maneres diferents d'actuar. El centre té la finalitat de transformar tots aquests valors en principis relacionals i pedagògics, convertir-los en expectatives de comportament i formular-los com a conductes observables i mesurables. Per tant, el centre formula alguns criteris i principis per tal de guiar la convivència, orientar l'ensenyament i l'aprenentatge i poder prendre decisions educatives:

- Les agrupacions dels alumnes seran sempre de composició heterogènia.
- Dintre de cada grup classe es crearan equips de treball cooperatiu estables per a totes les àrees del currículum.
- L'organització curricular serà flexible per tal d'adaptar-se a les necessitats i a les característiques dels alumnes, i així afavorir el treball col·laboratiu.
- Es produeix un enfocament personalitzat de la proposta curricular mitjançant programacions que presentin els continguts i desenvolupin les activitats segons les diverses maneres d'aprendre.
- Constantment es busca formes diverses de definir l'avaluació que s'adaptin a les noves propostes curriculars.
- Es realitza projectes de treball interdisciplinaris, la qual cosa possibilita un plantejament transversal dels continguts.
- Les sessions de treball seran de dues hores, d'una hora i mitja o d'una hora segons les matèries.
- En el moment en què els grups ordinaris superin el nombre de 25 alumnes, el claustre valorarà la necessitat d'organitzar agrupaments diferents dels ordinaris, sempre que la dotació de la plantilla ho permeti i mantenint el principi d'heterogeneïtat.

- El professorat participarà en activitats formatives organitzades des del centre de caire teòric i pràctic amb l'objectiu de consolidar el PEC.
- El professorat participarà regularment en activitats d'avaluació del PEC, de la funció directiva i de la pròpia pràctica.

### 3.3.2. Experiències democràtiques i inclusives del centre

En relació a aquest apartat, m'agradaria esmentar que el projecte educatiu explicita la voluntat i el compromís de crear un centre que respecti les diferències i es mostri obert a noves idees. Per això, es proposa formar-se i treballar de manera col·laborativa per eliminar les barreres d'accés a l'aprenentatge que puguin aparèixer. El treball es centra en acompanyar el procés d'aprenentatge de tot l'alumnat des d'una doble perspectiva; la individual, fonamentada en el desenvolupament de les possibilitats de cadascú, i la grupal, centrada en l'intercanvi basat en grups heterogenis. Tot aquest plantejament es concreta en diferents experiències educatives que marquen el caràcter propi del centre.

Tot seguit, m'agradaria identificar i descriure diferents experiències que des del centre es reconeixen com a facilitadores de la democràcia, la participació i l'educació inclusiva. És a dir, es va demanar al centre un recull de les experiències més significatives i rellevants que estaven portant a terme en relació a la democràcia i a la inclusió, i es va recollir un total de 13 fitxes d'experiències (Annex 2). La finalitat principal era identificar i descriure les diferents pràctiques que des del centre reconeixen com a puntals, així com aquelles que no mencionen però que des del projecte es van considerar importants.

Tot aquest recull es va portar a terme mitjançant l'anàlisi de diferents documents, com ara el PEC, el Pla Anual, la Memòria i el Pla de Direcció, així com també a partir de l'entrevista amb l'equip directiu per ajudar a identificar-les i seleccionar-les. En el moment en què es van seleccionar les diferents experiències, es va crear una fitxa per a cada una d'elles per tal de poder sistematitzar tota la informació. Els ítems de la fitxa es van construir amb la finalitat de recollir els aspectes principals que defineixen i caracteritzen la pràctica educativa, i així poder evidenciar que es tracta d'una experiència democràtica, participativa i inclusiva.

Un cop analitzada aquesta documentació de les 13 experiències recollides, vàrem seleccionar-ne tres: el treball cooperatiu, les brigades de suport al professorat i l'aprenentatge servei. El motiu per escollir aquestes pràctiques i no unes altres fou perquè prenen un gir inesperat per garantir la democràcia, la inclusió i fomentar la participació dels alumnes, ja que es produeixen canvis en la metodologia de treball, el paper dels alumnes, la figura del professorat, el currículum, l'avaluació, etc.

A més, en aquestes experiències l'alumnat viu en primera persona el seu procés d'aprenentatge i el centre estableix estructures organitzatives necessàries per impulsar aquests canvis. És a dir, garanteixen un aprenentatge actiu, autònom i personalitzat, on els alumnes estan exposats a diferents activitats que els permet canviar les estructures mentals i facilitar-los l'adquisició de competències bàsiques per a la capacitació professional i per a la vida adulta.

Per altra banda, el paper del professor és sobretot el d'un observador expert que, coneixent les necessitats de l'alumnat, actua com a mitjancer i facilitador dels aprenentatges. És l'encarregat de buscar i proporcionar metodologies, estratègies i recursos més adients per a cada moment i per a cada procés, considerant que l'alumne és el veritable protagonista dels seus aprenentatges. A més, aquestes experiències també afavoreixen actituds i habilitats socials per a la participació, fomenten el treball en equip des de la pròpia individualitat, s'estableixen objectius personals i de grup per desenvolupar iniciatives i per investigar, i garanteixen l'adquisició de les competències bàsiques.

Per tant, podem afirmar que aquestes tres pràctiques educatives sobresurten en relació a les altres, i prenen un caràcter més protagonista com a tret d'identitat del centre. Dit això, a continuació descriuré les tres experiències per tal d'aproximar-nos a cadascuna d'elles i comprendre el per què de la seva elecció.

#### a) Brigades de suport al professorat

Les brigades de suport al professorat es van iniciar a finals del curs 2010-11, i ja des de llavors va estar prevista la seva continuïtat al llarg dels propers cursos. Aquest projecte consisteix en l'organització de grups d'alumnes en les anomenades *brigades*, que posen en joc les seves millors habilitats i coneixements per donar suport en tasques que impliquen una millora per tot el col·lectiu del centre. L'experiència es basa en la creença que, més enllà del currículum oficialment establert, hi ha un seguit d'aprenentatges fonamentals per a la vida dels alumnes que cal treballar i garantir,

com ara els conceptes d'inclusió i solidaritat i el valor de la tasca comunitària per a la millora de l'entorn.

El fil conductor de totes les actuacions de les brigades de suport al professorat és l'educació per a la ciutadania, i els seus principals objectius són els següents:

1. Contribuir a l'adquisició de la consciència de comunitat i de servei.
2. Desenvolupar l'adquisició d'hàbits d'autonomia personal mitjançant el desenvolupament de rols propis dels adults.
3. Prendre consciència de les pròpies habilitats i punts forts, i posar-los al servei dels altres com a forma d'adquisició del concepte de ciutadania.

En el centre trobem diferents brigades en funcionament; la brigada verda (manteniment i jardineria), magister (reforç acadèmic a altres alumnes), bicicletes (reparació i manteniment), ratolí (informàtica), decoració (guarniment i decoració) i delegats (de 1r a 4t d'ESO). El projecte es desenvolupa cada curs escolar, durant els mesos de setembre a juny, en una franja horària de 30 minuts, de les 08:00 a les 08:30, durant els dimarts i els dijous. El professorat que hi participa és el professorat de l'àrea d'orientació, tecnologia, educació visual i plàstica i ciències.

A més, cal esmentar un canvi que s'ha introduït des d'aquest curs escolar 2014 – 2015, i és que tot l'alumnat fa brigades, és a dir, s'ha convertit en una activitat "obligatòria". Fins l'any anterior, les brigades eren optatives i només hi participava qui volia i/o qui proposava el professorat de participar-hi. No obstant, aquest curs s'ha implantat com una activitat obligatòria per a tots els cursos, de 1r a 4t d'ESO, i se'ls dóna la possibilitat de decidir en quina brigada prefereixen anar (han de triar tres preferències). El motiu pel qual s'ha optat per plantejar les brigades com a obligatòries ha estat perquè la resta d'alumnes que no formaven part de les brigades, durant aquesta franja horària, no treballaven i perdien massa el temps. Per tant, es va decidir replantejar aquesta pràctica per tal que englobés a tot l'alumnat del centre.

Finalment, voldria destacar que la valoració per part del centre en relació a aquesta experiència és molt bona, ja que les brigades es viuen com una activitat en què tot l'alumnat es pot responsabilitzar d'algun servei o altre. Fins i tot, en el curs 2012 - 2013, aquestes brigades van rebre el 6è premi *Federico Mayor Zaragoza, de súbdits a ciutadans, de súbdites a ciutadanes*, l'objectiu del qual era reconèixer bones experiències i accions transformadores per a construir un món millor.



## b) Treball cooperatiu

El treball cooperatiu, tal i com sabem, correspon a un grup de procediments d'ensenyament i aprenentatge que parteixen de l'organització de la classe en petits grups mixtos i heterogenis on els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per a resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en el seu propi aprenentatge. A l'institut de Gurb aquesta experiència va començar el curs 2010 – 2011, impulsada per l'equip directiu i acceptada per a tot el claustre, i fins el curs 2014 – 2015 ha estat en funcionament. La proposta de l'aprenentatge cooperatiu es planteja en el PEC per promoure els següents valors que el centre defineix com a propis:

- El valor de la diversitat com a punt de partida per a la qualitat educativa i l'equitat, que comporta la comprensió del concepte d'inclusió educativa en tota la seva amplitud, des de la convicció que l'educació és un dret per a tothom i que tots els individus són susceptibles de millora.
- El valor de la col·laboració que significa sumar enlloc de dividir i que habilita tots els individus a accedir a aprenentatges complexos i trobar solucions compartides.

Centrant-me en els equips de treball cooperatiu, cal dir que les agrupacions dels alumnes són sempre de composició heterogènia, amb un màxim de 20 alumnes per classe, per tal d'individualitzar al màxim els processos d'aprenentatge. Dintre de cada grup classe es creen equips de treball cooperatiu de 3 o 4 persones, estables per a un trimestre (cada trimestre es canvien) i per a totes les àrees del currículum. Aquest equips es formen a l'inici de cada trimestre i els equips docents n'avaluen periòdicament el funcionament i proposen canvis si s'escau. A més, cal dir que segons el tipus de tasques a realitzar el professorat de cada matèria pot variar eventualment la composició dels equips de treball. Tampoc podem ignorar que aprendre a treballar de manera cooperativa suposa un procés que ha de ser guiat i acompanyat pel professorat. En aquest sentit, tot el professorat també treballa de manera cooperativa en els diferents fòrums de discussió i treball existents.

Aquesta experiència afecta a tots els cursos del centre i alhora a totes les matèries. No obstant, a partir de 3r d'ESO els alumnes tenen la possibilitat de triar si volen fer l'itinerari pre-professional o pre-batxillerat, i malgrat que els continguts són els mateixos, en aquest moment ja es treballa amb metodologies i materials diferents, i els

agrupaments en el treball cooperatiu es fan en funció de l'elecció de l'alumnat (batxillerat o cicle formatiu).

Finalment, cal destacar que el centre fa una valoració molt positiva d'aquesta experiència, ja que el fet de treballar amb grups cooperatius al llarg de totes les matèries i de 1r a 4t d'ESO, possibilita que tot l'alumnat estigui integrat en grups heterogenis i s'ajudin els uns als altres. A més, es potencien les capacitats individuals i grupals com a font d'enriquiment i aprenentatge.

### c) Aprenentatge servei (APS)

L'aprenentatge servei el podem entendre com una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

En el cas del centre estudiat, cal dir que l'aprenentatge servei es va iniciar el curs 2012 – 2013, i s'ha estat portant a terme fins a l'actualitat, a través de l'assignatura de Ciutadania. Els principals objectius són:

1. Reconèixer i acceptar les diferències amb els altres.
2. Identificar els problemes i les necessitats d'altres col·lectius socials i mostrar una actitud activa per tal de contribuir a la millora de la situació.
3. Participar en activitats de grup amb una actitud solidària i respectuosa, utilitzant el diàleg i la mediació per abordar els conflictes.
4. Desenvolupar la iniciativa personal participant democràticament i ser responsable dins i fora del centre, com a eina per aprendre a assumir els deures ciutadans i compromisos socials.

Les principals entitats col·laboradores són les següents:

- Escoles: Les Escoles de Gurb, Llar d'Infants de Gurb, Escola de Muntanyola, La Montjoia (Sant Bartomeu), Escola El Roure Gros, Ruli Primary School Rwanda, Escola Nepal, Parikrmat Humany foundation, Shanti Bhavan (escoles La Índia).
- Casal d'avis: Gurb i Santa Eulàlia de Riuprimer.
- Altres: Universitat de Girona, Associació Genefa (per a la lluita contra l'Atàxia de Friederich) i el centre excursionista de Vic.

Per altra banda, cal destacar que aquest curs 2014 – 2015 ha estat el primer en què l'APS s'ha centrat únicament en els alumnes de 3r d'ESO (en cursos anteriors es feia també a 4t), i tota l'assignatura s'ha desenvolupat íntegrament en anglès, ja que el centre ha entrat en un grup experimental plurilingüe (CLIL – Content and Language Integrated Learning, en català AICLE). La professora responsable i coordinadora de l'APS és la professora de Ciutadania. Tanmateix, aquest any també li han donat suport altres docents a causa del gran volum de feina que comporta.

L'aprenentatge servei dura de setembre a juny, i consta de tres fases ben diferenciades. En un primer moment (primer trimestre), ens trobem amb la preparació i formació sobre què és el servei comunitari, així com també l'elecció del servei, el grup i la formulació dels objectius i activitats. En el segon trimestre, es desenvolupa el servei comunitari, en què els alumnes fora de l'horari lectiu van a les entitats per a realitzar-ne el servei. I, finalment, durant el tercer trimestre l'alumnat realitza la carpeta d'aprenentatge, la qual serà una de les principals eines d'avaluació juntament amb l'exposició oral de final de curs.

Pel que fa a l'organització del servei comunitari, cal esmentar que aquest ha de durar com a mínim 10 hores, i com a màxim 20, tot i que en alguns casos és possible que duri una mica més a causa de la gran implicació que es produeix. L'alumnat treballa per parelles o amb grups de tres, i són els que decideixen en quin projecte es volen implicar. Durant les hores de classe s'elaboren els projectes, i fora de les hores lectives es porten a terme les activitats. A més, és important destacar que cada parella o grup d'alumnes són els encarregats de determinar (amb l'ajuda del professorat) els objectius a treballar amb aquell APS concret. Fins i tot, tenen la possibilitat de proposar nous projectes que no hagi plantejat prèviament el professorat.

Finalment, m'agradaria comentar que la valoració que fa el centre sobre aquesta experiència és molt bona, tot i que una de les propostes de millora es basa en el fet d'estendre l'experiència fins a 4t d'ESO, ja que es troben en què projectes iniciats durant un curs escolar, en el següent no hi ha cap tipus de continuïtat.

### 3.4. Anàlisi de dades

En relació a aquest apartat, m'agradaria destacar que l'anàlisi de dades ha esdevingut una de les tasques més atractives dins de tot el procés d'investigació, precisament per la gran complexitat que m'ha comportat, així com també per la possibilitat de trobar evidències i significats a tot allò que estava recercant. És a dir, en el moment en què he tingut tota la informació recollida a partir del treball de camp, m'ha aparegut un gran trencaclosques que ha calgut donar-li sentit, i és en aquest moment en què a partir de l'anàlisi de dades he pogut comparar, analitzar i encaixar moltes idees i informacions per avançar cap a uns resultats concrets que em permetran respondre als objectius de la recerca.

#### 3.4.1. Procés de categorització

Tal i com s'ha descrit en l'apartat anterior, en la present recerca s'ha fet ús de diferents instruments de recollida d'informació de dades qualitatives seguint la metodologia d'estudi de cas únic, amb la finalitat de donar resposta als objectius prèviament plantejats. No obstant, l'observació ha estat el principal instrument de recollida de dades, el qual m'ha permès realitzar una anàlisi detallada de la vida de l'aula.

Per tal de portar a terme l'anàlisi de les observacions, en primer lloc, vaig dissenyar un document d'anàlisi format per a diferents categories i subcategories (Annex 11), les quals m'han donat la possibilitat de categoritzar i donar significat a totes aquelles evidències observades dins les aules. Per tant, totes les observacions han estat analitzades a partir d'aquestes categories, la qual cosa m'ha permès ordenar la informació observada per a poder extreure uns resultats concrets. Tanmateix, cal esmentar que en el moment de planificar i dissenyar aquest document, amb les seves respectives categories i subcategories, vaig agafar com a punt de partida el marc teòric de la present recerca (Índex de Booth i Ainscow, 2002), així com també la informació prèvia que tenia del camp a investigar. És a dir, el fet de participar en un projecte més ampli com és DEMOSKOLE va comportar que ja coneixia el centre, la qual cosa em va permetre acotar i centrar-me en tot allò que creia que seria interessant per a la meua investigació.

Les 15 categories del document d'anàlisi engloben aspectes d'inclusió educativa, democràcia i participació. Totes aquestes categories m'han donat la possibilitat d'aprofundir en la vida a l'aula, principalment en aspectes relacionats amb atenció a la

diversitat, agrupament, organització horària, clima i benestar, figura del docent, currículum, metodologies d'ensenyament i aprenentatge, aprenentatge cooperatiu i avaluació. A més a més, cal comentar que per tal de poder trobar evidències clares i concretes, vaig dissenyar diferents subcategories que estan directament relacionades amb la categoria general, a través de les quals resulta més senzill identificar processos i moments de la vida de l'aula, i així encaixar aquest trencaclosques per a la posterior anàlisi dels resultats.

Si ens centrem en les observacions analitzades, cal esmentar que he realitzat l'anàlisi de cada experiència per separat, tant de les brigades de suport al professorat (Annex 12), del treball cooperatiu (Annex 13) i de l'aprenentatge servei (Annex 14), utilitzant sempre el mateix document d'anàlisi. Aquest fet m'ha donat la possibilitat d'identificar i comparar aquelles categories i/o subcategories que anaven apareixent amb més freqüència, i aquelles altres que no han aparegut malgrat es consideraven rellevants per a la investigació. No obstant, voldria destacar que existeix un nombre diferent d'observacions en cada una de les experiències, precisament per a la seva diferent naturalesa. És a dir, en les brigades de suport al professorat hi ha un total de 10 observacions, en el treball cooperatiu n'hi ha 6, i en l'aprenentatge servei 8. En aquest cas, també cal destacar que compto amb una entrevista amb la professora responsable de l'APS, la qual m'ha permès conèixer més profundament aquesta experiència. Els motius que han portat a aquestes diferències han estat per la complexitat de poder concretar horaris amb el centre per anar a realitzar les observacions. És a dir, mentre que amb les brigades l'ambient és molt més distès i no ens ha resultat difícil concretar horaris, amb el treball cooperatiu i l'aprenentatge servei ja ha estat més complex, ja que trobem una programació curricular i una organització molt marcada que ha dificultat aquesta planificació horària.

Finalment, voldria comentar que un cop analitzades les observacions he pogut crear categories inductives que han anat emergint de les dades trobades en els diferents documents, les quals m'han donat evidències del treball de la democràcia, la inclusió i la participació de l'alumnat.

### 3.4.2. Triangulació

En aquest apartat, voldria comentar que malgrat que el principal instrument de recollida d'informació i d'anàlisi ha estat les observacions, també he utilitzat altres tècniques que m'han permès realitzar una triangulació dels processos i dels resultats obtinguts, amb la finalitat d'articular les coincidències, discrepàncies, dificultats i/o potencialitats existents en les evidències.

Entrant ja en matèria, m'agradaria comentar que mentre en l'apartat anterior he realitzat una anàlisi de les tres experiències per separat, en aquest cas ja he fet una anàlisi entre les experiències, tot comparant aquells principals aspectes que les defineixen. Per tant, ens trobem davant d'una triangulació entre experiències. Tanmateix, per tal de donar una major validesa als resultats, i així apropar-me a la pregunta d'investigació i als objectius de la recerca, ha estat fonamental analitzar també altres fonts d'informació com ara les entrevistes. L'anàlisi de la informació de les entrevistes amb l'alumnat i el professorat (Annex 15) m'han permès identificar i comparar la informació obtinguda a partir de les observacions, amb les opinions i els punts de vista d'aquests dos col·lectius, donant credibilitat i rigorositat en contrastar els punts de vista de diferents informants.

### 3.4.3. Qüestions ètiques

En primer lloc, m'agradaria dir que aquest és un apartat fonamental pel fet de treballar amb persones i dades reals, per la qual cosa cal tenir present certs aspectes de privacitat. Tal i com ens diuen Angulo i Vázquez (2003:13), *investigar con estudio de caso crea un espacio social de relación, y esta característica particular trae consigo la consideración de la ética*. Tot allò que diem, observem, compartim, decidim i/o escollim respon a una acció ètica, ja que d'una manera o altra té conseqüències per a les persones i els col·lectius que han estat estudiats. Segons els mateixos autors (2003:13), *los problemas éticos se le plantean a la persona que investiga en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no en cada actuación, tanto en el decir, hacer o estar. Es necesario establecer unos principios éticos que garanticen, en última instancia, la justicia de la investigación*.

En primer lloc, m'agradaria centrar-me en l'ètica de l'investigador, ja que és imprescindible que la recerca que es porti a terme sigui compartida pel centre i per l'equip investigador. És fonamental la interrelació entre els investigadors i els

investigats, en què la relació entre teoria i pràctica hi sigui molt present per anar avançant cap a processos compartits de construcció de coneixement. Un dels aspectes més debatuts en investigació social són els criteris de rigor pels quals es regulen les diferents metodologies. Aquests criteris el que fan és garantir el rigor metodològic, i això farà que es tingui més confiança en els resultats de la investigació.

Paral·lelament a això, m'agradaria esmentar que els criteris ètics escollits per a la present recerca són els proposats per Angulo i Vázquez (2003), amb algunes apreciacions i concrecions segons el contingut del present disseny, i afegint-ne algun que he considerat important:

1. Negociació: en aquest cas, ha estat cabdal el procés de negociació durant els primers contactes amb el centre i durant tot el procés amb els diferents col·lectius que han format part de la recerca sobre els límits de l'estudi, la rellevància de les informacions i la publicació dels informes. És a dir, ha estat important que tant des del projecte DEMOSKOLE com en relació al meu projecte concret haguem negociat amb el centre i amb els diferents col·lectius els objectius a assolir, el treball de camp a realitzar (entrevistes informatives i grupals i observacions), la durada de la recerca, l'espai i el temps destinat a les entrevistes i observacions..., per tal d'arribar a acords i consensos i garantir un correcte desenvolupament de la investigació.
2. Col·laboració: en primer lloc, cal tenir present que des de DEMOSKOLE es va demanar si el centre volia col·laborar en aquest projecte, oferint-los llibertat total per expressar la seva voluntat de participar o no en aquesta recerca. Per tant, el primer pas per iniciar aquest procés de col·laboració queda determinat per l'opció escollida pel centre. Davant de la seva acceptació, i en el moment d'iniciar el treball de camp, ha estat fonamental recordar que la participació, tant en les entrevistes informatives i grupals com en les sessions observades, és una opció totalment voluntària, en la qual ningú hi està obligat. Per tant, davant de cada instrument de recollida d'informació s'ha demanat la col·laboració i la voluntat dels participants per a formar part de la recerca.
3. Confidencialitat: aquest criteri és molt important, tant pel que fa al respecte de l'anonimat de les informacions i documentació, com de les persones implicades en la investigació. És a dir, al llarg de tot el treball de camp ha

estat cabdal plantejar i negociar amb els diferents participants la confidencialitat de totes les informacions recollides i del seu ús posterior, garantint l'anonimat i potenciant un sentiment de confiança i seguretat per a poder parlar oberta i lliurement sobre els diferents temes d'estudi. Per tant, en el moment d'analitzar tota la informació obtinguda, hem canviat el nom dels participants de la recerca per garantir aquest principi.

4. Imparcialitat: al llarg de la recerca ha estat fonamental recollir totes aquelles informacions i opinions de forma imparcial, és a dir, sense mostrar-se partidari a unes més que a unes altres. Encara que totes les persones tenim unes experiències i vivències que ens marquen allò que pensem, és molt important acceptar totes les opinions com a vàlides, precisament perquè la diversitat i divergència d'aquestes reflectirà la naturalesa de la complexitat de les qüestions i, per tant, aportarà més honestat i riquesa.
5. Equitat: ha estat molt important assegurar aquest criteri en el centre, en el sentit que la recerca mai suposi un perill o una amenaça per als participants, així com també assegurar que rebin un tracte just. En la present investigació s'ha intentat respectar al màxim que cada persona tingui el dret a expressar allò que pensa i a rebatre informacions amb la total seguretat que això no els suposarà cap problema i que se'ls escoltarà i reconeixerà per igual. Per tant, s'ha intentat mantenir aquest criteri i assegurar que cada col·lectiu hagi pogut expressar allò que considerava convenient amb total seguretat.
6. Compromís amb el coneixement: en aquest cas, ha estat cabdal assumir el compromís tant col·lectiu com individual d'investigar, i fer-ho tenint en compte les limitacions existents. És a dir, des de la recerca hem hagut de reconèixer els límits i respectar-los, tot investigant fins allà on ha estat acordat amb el centre, amb la voluntat de distorsionar el mínim possible la vida a l'aula i al centre. Això ha comportat que en diverses ocasions hagi estat complicat concretar horaris, ja que no podem oblidar que malgrat estem investigant, el centre continua amb el seu curs escolar.
7. Transparència: en relació a aquest criteri, comentar que ha estat fonamental assegurar una transparència en tota la informació, tant abans d'iniciar el procés de recerca, exposant de què es tracta, com també durant



el treball de camp fent un retorn al centre d'allò que hem estat observant i investigant. Per tant, al llarg de tot el treball de camp ha estat molt important facilitar tota la documentació i informació sobre l'estudi, fent trobades d'intercanvi d'informació i així assegurar al màxim la validesa i fiabilitat de les informacions recollides. I, fins i tot, també es farà un retorn al centre del resultat final del treball de fi de màster, així com també s'obriran les portes al centre per a la presentació oral.

Finalment, m'agradaria comentar que també hi ha altres elements que hem hagut de tenir present en la investigació, com són tots els permisos necessaris que hem demanat al centre en general per tal de començar amb la recerca, i a les famílies en particular per tal de realitzar les entrevistes grupals amb els seus fills i filles.

## 4. RESULTATS

---

En aquest apartat, mostro els resultats que he pogut extreure de l'anàlisi de cada una de les experiències. Així doncs, analitzaré els diferents resultats obtinguts de cada experiència per separat, fent un recorregut per totes les categories d'anàlisi. El motiu pel qual trobem aquesta organització dels resultats es deu al fet que aquestes tres experiències són molt diferents entre si, pel que fa a l'organització dels continguts, franges horàries, agrupaments de l'alumnat, avaluació..., per la qual cosa he considerat que seria interessant centrar-me en cada una d'elles i així extreure aquelles idees que em permetran identificar si esdevenen experiències democràtiques, participatives i inclusives. La informació extreta de les observacions la triangularé amb les opinions d'altres col·lectius del centre per tal de contrastar els resultats. En aquest moment, voldria comentar el canvi de format que podem trobar, ja que en el moment en què introdueixo informació recollida de les entrevistes grupals, la incorporo dins de taules per tal de diferenciar-les de la informació recollida de les observacions.

### 4.1. Resultats de les brigades de suport al professorat

Un cop analitzades totes les observacions de les brigades de suport al professorat, així com també allò que diu el professorat i l'alumnat del centre, puc extreure una sèrie de resultats en relació a la pràctica a l'aula sobre aquesta experiència. En primer lloc, cal dir que hi ha un conjunt de categories que han anat apareixent de forma reiterada al llarg de totes les graelles d'anàlisi, mentre que d'altres no han estat detectades o han aparegut amb molt baixa freqüència.

En primer lloc, i centrant-me en la primera categoria *Des de l'aula hi ha un treball actiu en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació*, cal dir que he pogut observar en reiterades ocasions que es treballa per a tenir una actitud positiva cap a la diferència, evitant els estereotips de l'alumnat a través d'etiquetes. S'intenta que tot l'alumnat trobi un lloc dins la brigada, reafirmant les seves potencialitats i aconseguint generar un sentiment de pertinença. A més, es té en compte les possibilitats educatives de la diversitat per enriquir els aprenentatges, així com també conviure amb persones diferents. És per aquest motiu que en totes les brigades trobem alumnat dels diferents cursos, potenciant així noves relacions i situacions d'ensenyament i aprenentatge.

*Dels dos alumnes que fan d'organitzadors, m'ha comentat que són alumnes interessats en tot el món de la informàtica i que ja tenen un bagatge al darrera. L'Anna<sup>3</sup> m'ha dit que un d'ells té Asperger, i que el fet de donar-li aquest càrrec fa que sigui molt més responsable. (Vegeu annex 12.3.)*

*Els cursos són de 1r a 4t d'ESO. Per norma general, els de 1r sempre van amb alumnes de cursos superiors, mai de 1r també, ja que es busca a alumnes magister amb més experiència i organització. (Vegeu annex 12.4.)*

Per altra banda, cal dir que en alguna situació concreta i, de forma explícita, he pogut veure com es motiva a l'alumnat per tal que tingui aspiracions altes sobre el seu propi aprenentatge i el del seus companys i companyes, tenint altes expectatives per a tothom.

*La Carlota m'ha comentat que pel magister és una absoluta satisfacció veure que la seva parella va millorant dia rere dia i que treu bones notes; és com si una part de la nota fos per a ella també. (Vegeu annex 12.4.)*

Pel que fa a la segona categoria, *La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat, la qual és considerada font d'enriquiment i aprenentatge*, puc esmentar que al llarg de totes les brigades he pogut veure que hi ha hagut una adaptació de la proposta d'activitats per tal que tothom hi pugui participar, tenir èxit i sentir-se valorat. Des de l'escola hi ha un treball explícit per adaptar les activitats i les propostes d'ensenyament i aprenentatge per tal que tothom hi pugui participar i implicar-s'hi. A més, aquesta diversitat en les activitats afavoreix que l'alumnat es pugui sentir part activa i s'impliqui en tot el procés d'aprenentatge, la qual cosa fa augmentar la seva motivació. El centre diversifica les propostes i ofereix un ampli ventall de possibilitats per tal que cadascú trobi el seu lloc dins el grup i pugui desenvolupar, en la mesura del possible, les seves potencialitats.

*Cada parella s'organitza com vol i realitza activitats diferents segons les necessitats i problemes que presenti la parella. (Vegeu annex 12.4.)*

*Els últims 10 minuts cada grup d'alumnes s'ha posat a realitzar diferents activitats. Un noi de 4t d'ESO s'ha encarregat de descarregar i penjar aquesta aplicació del Mind Map i posar-la a la pàgina web del centre. Un grup de tres nois s'han posat a descarregar i a veure com funcionava la nova aplicació, i després s'han posat a descarregar i instal·lar un programa sobre scratch, que el necessitaran més endavant. Un grup de tres persones són els encarregats de fer un recull al drive de les diferents sessions que es realitzen a la brigada ratolí, tot incloent les activitats que es realitzen, els programes que es descarreguen, etc. (Vegeu annex 12.3.)*

---

<sup>3</sup> Tots els noms reals dels participants han estat modificats per tal de respectar les qüestions ètiques de la recerca.

En relació a això, i per tal d'adaptar les diferents activitats a les característiques individuals de tot l'alumnat per afavorir unes majors possibilitats educatives, s'ha detectat que l'aprenentatge a l'aula es realitza a partir d'activitats de treball individual, en parelles, grups, i/o amb tota la classe en diferents moments del desenvolupament de la sessió. En general, cada brigada s'organitza a la seva manera, però sí que en totes elles es diversifica el tipus d'agrupament, permetent que cada individu trobi el seu lloc dins del grup.

*En el moment en què entro puc observar que hi ha dos grups d'alumnes, el gran grup en rotllana amb la Laura, i un grup més reduït d'alumnes a un racó de l'aula. El gran grup està format pels delegats i sots delegats de 1r, 2n i 4t d'ESO, juntament amb la professora, mentre que el grup més reduït està format únicament pels alumnes de 3r. (Vegeu annex 12.5.)*

Pel que fa a la tercera categoria, *L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat*, cal esmentar que també s'ha pogut detectar en bastants ocasions que des de les brigades es vetlla per fomentar l'heterogeneïtat de l'alumnat, en comptes d'ignorar-la o reduir-la. Es treballa amb agrupaments heterogenis amb l'objectiu principal de donar valor a la diversitat de mirades, als diversos rols, a la col·laboració entre diferents persones, etc. El centre fomenta els grups heterogenis per potenciar els aprenentatges partint de les diferències de l'alumnat i, per tant, qualsevol alumne, independentment de les seves característiques, és valuós. Per altra banda, també és important comentar que en el moment en què s'han portat a terme els agrupaments, s'ha tingut en compte les voluntats i els interessos de tot l'alumnat. Tots els nois i noies han tingut la possibilitat de triar la brigada, escollint entre 3 i 4 opcions. Únicament en una brigada concreta, a la brigada magister, hi ha hagut un procés més directiu. No obstant, en la resta de casos l'alumnat ha tingut la possibilitat de participar en la presa de decisions respecte a quina brigada anar, i les seves opinions han estat recollides i reconegudes. A més, és possible que durant el curs hi hagi la possibilitat de fer canvis de brigades per diferents motius i, fins i tot, si cada any volen continuar formant part de la mateixa brigada se'ls hi permet.

*La Carlota fa tres anys consecutius que forma part de la brigada magister, mai ha canviat de brigada (...) ja que li agrada molt ajudar a companys seus i veure com mica en mica van millorant i es van organitzant millor. (Vegeu annex 12.4.)*

En relació a aquesta categoria, cal comentar que a partir de la primera entrevista grupal amb l'alumnat (vegeu annex 15), podem corroborar la idea que aquest té la possibilitat de participar en la presa de decisions sobre l'elecció de les brigades. Els

alumnes comenten que ells tenen l'opció voluntària d'escollir la brigada, tot i que després l'elecció final és del professorat, el qual et diu si hi pots formar part o no. Per altra banda, també apareix la idea que en la brigada magister es produeix tot un procés molt més directiu, on els docents són els que recomanen participar en aquesta brigada. Per tant, podem veure que tot i que el professorat deixa als nois i noies opinar i decidir, l'última decisió l'acaben prenent ells.

*JORDI: És voluntari. LARA: No, ho decideixen els mestres. ADRIANA: És voluntari però després tu ho demanes i el professor et diu sí ho pots fer o no.*

*ADRIANA: A magister no, a magister ho trien ells. ALBERT: A magister és voluntari... ADRIANA: El que ho rep no, però el que ho fa, o sigui el que ensenya, sí que és voluntari.*

*LARA: No, però, o sigui, però normalment a tu et trien, venen i et diuen, tu vols fer això, evidentment no t'obligaran a dir tu has de fer això i punto, però són els mestres qui t'ho diuen.*

Per altra banda, i centrant-me més específicament en els subgrups de cada brigada, cal dir que de forma general els alumnes s'agrupen com volen, per la qual cosa trobem diferències entre una brigada i una altra. Per exemple, a la brigada delegats s'agrupen segons els cursos, a la brigada verda també, a la brigada ratolí i decoració segons afinitats... És a dir, he pogut detectar que es dóna total llibertat per tal que els alumnes s'agrupin segons les seves voluntats, per la qual cosa trobem grups creats segons el curs, interès, edat, etc. A més a més, cal esmentar que hi ha brigades en què els subgrups es creen a principi de curs per l'alumnat i es mantenen durant tot el curs escolar, mentre que en d'altres casos els grups són mòbils en cada classe.

Pel que fa a la quarta categoria, *El criteri de formació de grups ha estat en base a les voluntats dels alumnes*, tal i com he comentat anteriorment, els alumnes tenen la possibilitat de participar en la formació de grups i escollir als seus companys i companyes segons amistats i/o afinitats. És a dir, dins de cada brigada l'alumnat pot participar i decidir la formació dels grups interns, i les seves decisions són escoltades, analitzades i acceptades.

*En el moment en què he arribat a l'aula els alumnes ja estaven distribuïts per taules, i ho han fet segons les seves amistats i afinitats. En cap cas la professora els marca en quin grup han de col·locar-se o amb qui han de seure. Considera que ells mateixos han de trobar-se a gust dins la brigada, i els deixa poder decidir amb quins companys volen seure. (Vegeu annex 12.3.)*

Únicament a la brigada magister hi ha hagut un procés més dirigit pel professorat, el qual ha estat l'encarregat de la formació de les parelles (una persona amb més facilitat en els aprenentatges i una altra amb més dificultats).

Aquesta idea també apareix en l'entrevista grupal amb el professorat, on un docent comenta aquesta manera d'agrupar a l'alumnat:

*CIÈNCIES\_4Tany: Sí, i a més a més es potencia amb la brigada magister, aquestes brigades que deia, hi ha una brigada que és la magister on segons potencialitats, un alumne que té una potencialitat, que se sap organitzar bé i s'estructura les coses clares, ajuda amb un altre que li costa més.*

Paral·lelament a això, també és important comentar que en totes les brigades s'afavoreix les relacions entre alumnat de diferents cursos, ja que totes elles estan formades per a alumnes de 1r a 4t d'ESO. Des del centre es vetlla per tal que aquesta situació es produeixi, tenint present que les relacions entre edats diferents designen processos recíprocs d'aprenentatge, influència, orientació i intercanvi, la qual cosa produeix processos d'ensenyament i aprenentatge més rics i significatius. En general, no he trobat cap brigada que no tingui alumnat dels quatre cursos, ja que s'intenta que aquest repartiment d'alumnat sigui equitatiu.

Centrant-me en la cinquena categoria, *Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives*, és important destacar que el centre ha introduït les brigades dins l'horari lectiu, destinant mitja hora el dimarts i el dijous per tal d'acollir aquesta pràctica educativa. A més, cal esmentar que hi ha brigades amb més flexibilitat, com és el cas de la brigada ratolí, ja que tot l'alumnat ha d'anar a recollir els diferents ordinadors dels seus companys i companyes del centre.

*Una cosa que sí que he pogut observar és que constantment entren i surten alumnes d'altres brigades, la qual cosa resulta bastant incòmode, ja que els alumnes ja parlen molt animadament, i aquestes interrupcions fa que apareguin converses paral·leles. (Vegeu annex 12.5.)*

Per últim, voldria dir que dins de cada brigada, tal i com he esmentat, hi ha diferents activitats i propostes que es desenvolupen de forma simultània, per la qual cosa queda descartada la idea que tots aprenen el mateix, en el mateix moment i de la mateixa manera.

En relació a la sisena categoria, *Els alumnes disposen d'espais i moments de trobada per a debatre, consensuar, decidir i/o dialogar sobre una temàtica concreta*, cal esmentar que dins de l'organització de cada brigada existeixen bastants ocasions per tal que els alumnes comparteixin opinions i puguin debatre sobre diferents temes que afecten al funcionament de la brigada. Per exemple, a la brigada decoració les noies tenen un debat intens sobre com decorar el centre, i són elles mateixes les que, a

partir d'aquest intercanvi d'opinions, arriben a consensos o, per altra banda, a la brigada delegats es debat i es prenen acords sobre aquells problemes que puguin anar apareixent al centre i a cada grup classe en particular. D'aquesta manera, s'aconsegueix motivar a tot l'alumnat i participar activament en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

En relació a això, voldria comentar que a través de la brigada ratolí em vaig assabentar que l'institut de Gurb disposa d'un fòrum específic en què els alumnes poden discutir i incloure certs problemes vinculats amb els seus ordinadors. Tal i com sabem, aquest centre ha apostat per la introducció de les TIC i tot l'alumnat disposa del seu propi ordinador. Això comporta que molt sovint apareguin problemes que s'han de resoldre, i l'alumnat fa ús d'aquest fòrum per a intercanviar els seus problemes i opinions, i així solucionar-los. Aquest espai permet una comunicació ràpida i eficaç entre els diferents alumnes del centre.

Pel que fa a la setena categoria, *Des de l'aula es vetlla i s'assegura un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tots els alumnes*, cal dir que en l'experiència de les brigades es fomenta que els alumnes estiguin a gust i en un ambient tranquil i relaxat, per la qual cosa hi ha alguna brigada específica, com ara la verda o la decoració, que s'encarrega de vetllar i cuidar l'entorn físic de l'aula i del centre. Des de l'equip docent es considera que si l'alumnat aconsegueix participar activament i fer-se seu l'espai, es sentiran molt més còmodes i motivats per a participar en els seus aprenentatges.

*Els dimarts i els dijous un grup van a fora el pati a recollir totes les escombraries de les papereres i les que es poden trobar per terra, per tal de deixar l'escola ben neta. Tot seguit, ho van a llençar als contenidors que es troben a fora del centre. El segon grup s'encarrega de folrar les papereres del centre, ja que únicament hi ha escrit paper a fora, i volen que s'utilitzin per llençar-hi paper i envasos. Es va detectar un problema al centre, i és que a fora el pati hi ha poques papereres. Els alumnes són els encarregats de localitzar on es troben les papereres actuals i pensar i dissenyar a quins espais del pati n'afegirien més per tal de mantenir la neteja i l'ordre. (Vegeu annex 12.1.)*

Cal destacar que he pogut observar com s'escolten i es reconeixen totes les opinions i punts de vista per igual, independentment del curs, edat i/o capacitats. El fet d'escoltar a tot l'alumnat per igual comporta que ells mateixos vagin guanyant protagonisme i iniciativa, així com també motivació per a participar en els processos de presa de decisions, com en el cas de la brigada decoració.

*L'Elisenda deixa que siguin les estudiants les encarregades de decidir les últimes decisions sobre els elements decoratius; colors, formes, distribució a escola... És a dir, malgrat les alumnes li demanen la opinió a la professora, aquesta els dona tota la confiança en les seves decisions i permet que participin activa i autònomament. (Vegeu annex 12.2.)*

En relació a això, cal comentar que el professorat considera que al centre hi ha la suficient sensibilitat per anar recollint totes les opinions i idees que els i les alumnes tenen sobre les brigades, les quals són acceptades i reconegudes. Per contra, l'alumnat també considera que el professorat és conscient de com funcionen les brigades i els deixen participar tot opinant sobre certs aspectes que afecten al correcte funcionament d'aquesta experiència. (Vegeu annex 15)

*CIÈNCIES\_4Tany: Després ja en parlarem de les brigades també, hi ha projectes on els alumnes poden participar i poden fer-ho voluntàriament, i ells poden tenir veu, poden opinar, poden donar la seva versió de com funcionen les coses.*

*CATALÀ\_3Rany: Hi ha moltes coses que es creen de nou, el fet d'haver-se de crear de nou ja porta implícit a vegades una discussió entre els membres que ho han de dur a terme, si hem de crear una brigada nova, ja sorgeixen propostes que potser això que diu, un centre que ja hi hagi, o d'aquí 15 anys quan hi hagin aquestes brigades, potser serà més difícil o haurém de fer més esforços per discutir-ho i obrir debat, però com que ara estem, això, creixent, ja sorgeixen les idees que surten de tots els professors, dels alumnes, de les necessitats que tenim.*

*CIÈNCIES\_4Tany: I recollim aquestes idees per desenvolupar-les, home evidentment hi ha idees que potser es recullen i diem no, no es pot fer, però sí que hi ha la sensibilitat de recollir idees i portar-les a terme, vull dir que s'escolta a la gent.*

*CASTELLÀ\_3Rany: I la prova és que van apareixent noves aportacions, projectes que el professorat mateix diem, algú diu podríem fer no sé què, jo he pensat de fer i.., i ho diu, amb un altre lloc potser no ho diries i a aquí ho dius perquè saps que es recollirà.*

*GUILLEM: Jo faig brigada verda i el professor és en Gil i a mi em cau molt bé i jo amb ell tinc una relació més propera, que pots dir-li la teva, perquè a la brigada verda fem diferents activitats i, per exemple, si un dia et fan canviar les papereres i li proposes anar a la bassa o el que sigui, doncs depèn del dia et dirà que sí i depèn del dia et dirà que no.*

*POL: En cada brigada, per exemple, la ratolí o la del pati pots denunciar als mestres. Denunciar en el sentit d'explicar-los-hi que hi ha algun problema o això amb les bicicletes, pots dir mira hi ha aquest problema. Amb la brigada ratolí hi ha aquests problemes amb els ordinadors, amb el pati, això ho podríem arreglar.., i sempre t'acaben fent cas perquè és important pel manteniment.*

Pel que fa a la vuitena i novena categoria, *Es treballa i es vetlla per a la millora de la qualitat de les relacions humanes i Es produeix un treball de valors i capacitats democràtiques i inclusives*, no he trobat evidències significatives que em mostrin que es fa un treball explícit en relació a aquestes categories. És a dir, malgrat en les observacions analitzades es produeixen relacions de respecte, compromís, responsabilitat i complicitat amb el professorat, són aspectes difícils d'observar. Tot el professorat intenta que els alumnes s'escoltin mútuament i estiguin atents en allò que diuen els seus companys i companyes, malgrat que sovint resulti complicat. I és precisament en aquests moments en què es treballen valors propis d'una cultura i



societat democràtica i inclusiva. A més, en la brigada ratolí es treballa explícitament la responsabilitat i el respecte pel fet de tenir a la pròpia disposició els ordinadors dels seus companys i companyes de centre.

Pel que fa referència a la desena categoria, *Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat*, cal dir, en primer lloc, que en la majoria de les brigades el professorat esdevé un guia i facilitador dels aprenentatges. És a dir, el professor ja no és l'únic transmissor del coneixement i la font principal d'informació, sinó que esdevé un guia en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Això comporta que l'alumnat s'hagi d'implicar i participar més activament en les activitats, donant-los més responsabilitat i autonomia, i els docents aconseguen que tot l'alumnat sigui el màxim d'independent possible respecte el seu suport directe.

*La professora realitza la tasca de guia, d'acompanyament dels alumnes i de suport i ajuda sempre que sigui necessari. L'Elisenda les aconsella, els hi dóna la seva opinió, les fa pensar i reflexionar..., però sempre l'última paraula la tenen les alumnes. (Vegeu annex 12.2.)*

*La principal funció de la professora és la de supervisar, controlar, guiar..., les parelles de la brigada magister. També intervé quan algun alumne es despista o no vol treballar ni ser ajudat. Tanmateix, la Joana m'ha explicat que les parelles funcionen molt bé i autònomament. (Vegeu annex 12.4.)*

*Al llarg de la sessió cada grup funciona autònomament i treballa al seu ritme. En Gil és una persona que deixa que els seus alumnes s'espavilin per si sols, s'organitzin entre si i els dóna llibertat per parlar i expressar-se. (Vegeu annex 12.1.)*

Per aconseguir aquesta autonomia de l'alumnat, es busquen alternatives de suport individual, com ara a través de la planificació del treball de l'aula, dels recursos i/o de l'ensenyament en grups. D'aquesta manera, s'aconsegueix un aprenentatge horitzontal, en què tot l'alumnat és considerat com a persones que aprenen i ensenyen al mateix temps. Tal i com he pogut veure dins de cada brigada, hi ha els alumnes de 3r i 4t d'ESO que prenen un paper més actiu, i actuen com a organitzadors i dinamitzadors principals. Des del centre es va buscar una alternativa de suport individual, i es va creure que aquest alumnat seria idoni per a guiar la brigada i anar resolent aquells possibles problemes i dubtes. El motiu d'aquesta elecció es deu al fet que els alumnes més grans del centre ja porten un bagatge i unes majors experiències al seu darrera que els permet tenir una visió més objectiva i formar part de la organització i del bon funcionament de la brigada.

*L'Elisenda també m'ha comentat que les noies de 4t són les "organitzadores" de la brigada, és a dir, les persones amb més experiència, iniciativa i criteri, per la qual cosa se les va assignar la tasca d'organitzar la brigada. (Vegeu annex 12.2.)*

*L'Anna m'ha comentat que hi ha dos alumnes, un de 3r i un de 4t, que tenen un paper més actiu dins la brigada i que són els organitzadors de les activitats. (Vegeu annex 12.3.)*

*En Manel m'ha presentat la Carlota, la noia de 4t d'ESO que actua com a "capitana" de la brigada, és a dir, organitzadora, coordinadora i dinamitzadora. (Vegeu annex 12.4.)*

En relació a aquest apartat, voldria esmentar que tant els alumnes com el professorat parlen obertament de l'autonomia que es guanya a partir de les brigades i de la gran implicació que hi té l'alumnat. En relació a allò que han dit els professors del centre, cal comentar que destaquen la importància de donar autonomia i responsabilitat als alumnes per tal que les brigades funcionin correctament, ja que ells únicament hi són presents per si succeeix algun problema, però que en general tots i totes hi col·laboren. A més, també destaquen els grans beneficis d'haver incorporat alumnes com a organitzadors de la brigada, els quals prenen un rol més actiu i controlen tot allò que pugui aparèixer. Per altra banda, en la primera entrevista grupal amb l'alumnat també apareix aquesta idea, i comenten que existeixen uns organitzadors de les brigades, els quals són alumnes del centre que, o bé hi porten més anys, o bé tenen facilitats per a la brigada on es troben. Destaquen la importància que no sigui el professor el que els digui allò que s'ha de fer. (Vegeu annex 15)

*MATES\_4Tany: De fet ho porten ells, els professors estan per si hi ha alguna cosa, però en principi, per exemple, a la brigada magisteri tens nanos que els hi costa una mica amb nanos que tenen més habilitats, i tu estàs allà, bueno sí que per si necessiten alguna cosa, però pot passar que no hakis de fer res, que és el que passa.*

*EF\_3Rany: Potser la idea de la brigada és que entre tots hem de fer que això funcioni, i tots som una part d'aquí. Per tant, tothom ha de col·laborar d'una manera o altra, i tothom es posa dins la brigada que s'identifica més i que potser té més domini o pot ajudar als altres o pot fer que millori alguna part del centre.*

*MATES\_4Tany: Les brigades per si soles funcionen cooperativament, perquè n'hi ha uns que agafen el rol de portar més control d'allò, i els altres treballen...*

*EF\_3Rany: Sí, perquè clar ells se senten part del centre i valorats, això és seu, per tant, com que és seu i se senten valorats doncs la resposta és molt més positiva.*

*ALAN: Jo em sembla que a les brigades, oi que hi ha un cap o algú? GUILLEM: Sí. ALAN: O sigui, al final no és el professor qui diu fes això, hi ha un cap que és el que porta més anys. GUILLEM: Més que més anys, això no ho sé, però sí que hi ha un alumne que és el que se'n cuida.*

*MARTA: Jo sóc de la brigada decoració. L'any passat, jo ja hi anava, i hi havia l'Anna, una nena que dibuixa molt bé i està motivada en aquest tema de decorar l'institut i ella era la que ho portava, o sigui, la professora li deia a l'Anna el que havíem de fer i ella més o menys ens organitzava a totes i ho portava ella.*

Continuant amb la figura del docent, i en relació a l'onzena categoria, *El professor fomenta el treball entre iguals i l'ajuda mútua*, cal esmentar que allò que ha anat apareixent de manera reiterada i que ha tingut un pes important en les observacions, ha estat que es promou l'ajuda entre iguals, partint de la premissa que tots tenim alguna cosa a ensenyar als altres. El fet que el professor es mantingui al marge i intenti que els alumnes esdevinguin autònoms, comporta que l'alumnat s'hagi d'implicar més i hagi de participar conjuntament per tal de resoldre els problemes que puguin sorgir i intentar, entre tots, arribar a acords. Centrant-me en un cas concret, a la brigada magister, he pogut veure que de forma clara i explícita es fomenta pràctiques de tutoria entre iguals, on l'alumnat amb major nivell de coneixements i/o habilitats fa de tutor d'aquells que més ho necessiten. En la resta de brigades, si bé és cert que els alumnes més experts ajuden als seus companys i companyes, no es fa un treball tan concret i específic cap a aquesta direcció, sinó que l'ajuda entre iguals i l'aprenentatge horitzontal va apareixent al llarg de les activitats que s'estan realitzant.

En relació a la dotzena categoria, *El currículum s'ha concretat a partir dels desitjos i voluntats dels alumnes*, cal esmentar que al llarg de totes les observacions i de totes les brigades he pogut veure com s'ha procurat identificar els interessos i/o necessitats dels alumnes per construir a partir d'ells la programació de l'aula. És a dir, l'alumnat ha esdevingut clau a l'hora d'exposar els seus punts de vista i opinions, els quals s'han tingut en compte per a organitzar les diferents sessions d'ensenyament i aprenentatge. Per exemple, la brigada ratolí té en compte les necessitats del centre en relació a les TIC i els problemes específics que puguin presentar companys i companyes amb els seus ordinadors. Per contra, la brigada verda fa un treball específic de la millora del centre i de l'aula, per afavorir un millor clima i ambient escolar. D'altra banda, a la brigada decoració l'alumnat és l'encarregat de decidir quins objectes es crearan per decorar el centre, o a la brigada magister els alumnes decideixen entre ells quines activitats treballaran a cada sessió. Per tant, malgrat el professor té clars els objectius a assolir i les competències a treballar, permet que l'alumnat s'impliqui de forma activa i participi en la presa de decisions sobre els aprenentatges a realitzar. Això permet que l'alumnat tingui la possibilitat d'escollir entre diferents activitats i propostes.

Tanmateix, m'agradaria esmentar que malgrat trobem aquests alts nivells de participació de l'alumnat, aquest no ha pogut decidir si formar part de les brigades o no. És a dir, aquest any tots i totes estan obligats a participar en aquesta experiència, i a diferència d'altres anys que se'ls hi permetia escollir, aquest any ja no. Malgrat no hem observat cap cas concret decebut amb aquesta decisió, cal preguntar-se si el fet que sigui una imposició pot fer perdre el caràcter motivador i engrescador que tenia.

Pel que fa a la tretzena categoria, *Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge afavoreixen la participació de l'alumnat i fomenten un projecte democràtic i inclusiu*, cal remarcar en primer lloc, que al llarg de totes les observacions l'alumnat ha esdevingut part activa qüestionant, reflexionant, pensant, criticant i reconstruint el coneixement. És a dir, tenen la possibilitat de participar clara i obertament en els seus propis aprenentatges, actuant com a experts i/o investigadors principals, i en cap cas es troben en un segon pla escoltant les explicacions del professorat. Dins les brigades es pot veure la figura d'un alumne implicat, motivat, actiu i interessat en el seu propi aprenentatge, que pot opinar, qüestionar i proposar. A més, les metodologies que es porten a terme afavoreixen en l'alumnat una progressiva autonomia en relació amb la planificació de la seva feina, i amb la reflexió i l'avaluació sobre els seus propis processos i resultats, per tal d'esdevenir membre actiu i participatiu dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

*En el moment en què he arribat a l'aula, les noies estaven organitzant-se entre si, sense la presència de la professora. Això no les ha impedit a l'hora de començar a dissenyar, planificar i crear nous objectes nadalencs. (...) El fet de poder veure les noies en aquesta situació m'ha permès adonar-me que són suficientment autònomes com per començar a realitzar les tasques. (Vegeu annex 12.2.)*

*El magister li demana al seu company/a si té exàmens, deures, li revisa l'agenda, de tant en tant ordenen la taquilla, maleta..., i ells dos mútuament es posen d'acord en les tasques a realitzar. Normalment és l'alumne magister qui li treu informació i veu quines necessitats presenta el seu company i l'ajuda en conseqüència. (Vegeu annex 12.4.)*

*Un grup de tres nois s'han posat a descarregar i a veure com funcionava la nova aplicació, i després s'han posat a descarregar i instal·lar un programa sobre scratch, que el necessitaran més endavant. (Vegeu annex 12.3.)*

Centrant-me en la penúltima categoria, *Les activitats que es fan a l'aula recorren a l'aprenentatge cooperatiu*, cal esmentar que des del centre es potencia molt el treball cooperatiu entre alumnat, i al llarg de totes les brigades i dels grups d'alumnes que apareixen en cadascuna d'elles he pogut reafirmar la idea que ells mateixos ja s'organitzen de manera cooperativa per tal de desenvolupar les activitats i les propostes. En general, he pogut veure subgrups unificats, que comparteixen el projecte i la responsabilitat que la feina surti ben feta. L'alumnat és un dels pilars fonamentals per tal que la brigada funcioni correctament, per la qual cosa la manera d'organitzar, planificar i distribuir la feina és essencial.

Finalment, i en relació a l'última categoria, *L'avaluació estimula l'èxit de tots els estudiants*, voldria comentar que les brigades de suport al professorat no s'avaluen, és a dir, no hi ha cap qualificació que surti d'aquesta experiència, per la qual cosa es pot córrer el risc de trobar alumnat desmotivats i sense ganes de participar i implicar-se en

la brigada. Davant d'aquest fet, el professorat ha estat l'encarregat de buscar altres estratègies per solucionar aquests possibles problemes, com pot ser el fet de canviar a l'alumnat de brigada. No obstant, i a partir de les observacions realitzades, no he trobat cap situació relacionada amb aquest apartat.

#### 4.2. Resultats del treball cooperatiu

La segona experiència que he analitzat és el treball cooperatiu, i en aquest cas els resultats que exposo a continuació estan extrets de les observacions realitzades i de les opinions recollides en les entrevistes grupals amb l'alumnat i amb el professorat.

Centrant-me en la primera categoria, *Des de l'aula hi ha un treball actiu en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació*, no he trobat evidències significatives que mostrin que es fa un treball explícit en aquest camp. És a dir, encara que he pogut veure que hi ha una cohesió en els diferents grups i que tots els alumnes es relacionen entre si i formen part de les activitats d'ensenyament i aprenentatge, no es pot evidenciar a partir de les observacions realitzades que es treballi profundament en aquest sentit.

En relació a això, considero rellevant exposar algunes idees que van aparèixer en la segona entrevista grupal amb l'alumnat, ja que valoraven molt positivament el treball que es fa des del centre a favor de la inclusió de tots i totes. (Vegeu annex 15)

*ALBERT: Jo crec que l'escola ja fa prou coses per a la integració. Jo crec que sí, i s'esforça per millorar això.*

*ADRIANA: Bueno, quan ve una persona nova per exemple, busquen un que li faci com de germà que li ensenya tot, durant un temps va amb ell sempre, fins que s'integra... I el fiquen al mateix grup cooperatiu, o sigui anant guanyant confiança.*

Dit això, voldria comentar una observació concreta, en la qual em vaig trobar amb el cas d'un alumne etiquetat com a problemàtic, i en certa mesura exclòs de l'experiència. Això comporta que aquest nen no tingui motivació ni implicació per a participar en els diferents grups, amb els quals no hi té cap tipus de vinculació. Fins i tot, la mestra té un tracte diferent amb ell, ja que em comenta que no intenta que s'involucri i participi, perquè el noi només ho fa quan ell vol. Això ens mostra que, en aquest cas concret, no se'l motiva per a tenir aspiracions altes sobre el seu propi aprenentatge.

*Hi ha un alumne que no es pot considerar específicament de cap grup concret, ja que és bastant conflictiu. L'estratègia que hem buscat ha estat que aquest alumne es mantingui sempre assegut en el mateix lloc, i que la resta de grups vagin rotant de taules en cada sessió, i així evitar possibles conflictes. (Vegeu annex 13.3.)*

En relació a la segona categoria, *La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat, la qual és considerada font d'enriquiment i aprenentatge*, cal dir, ja en primer lloc, que l'activitat cooperativa amb grups heterogenis és una manera d'atendre la diversitat de capacitats i potencialitats de tots i totes. No obstant, a l'hora d'analitzar aspectes més específics d'aquests grups, cal dir que en aquesta experiència no s'adapta la proposta d'activitats, ja que tot l'alumnat realitza el mateix, en el mateix moment i de la mateixa manera. Per altra banda, cal dir que en totes les observacions realitzades he pogut observar com es potencia i es treballa a partir de diferents organitzacions de l'alumnat per tal de respondre a la diversitat existent i fomentar, així, les seves potencialitats. És a dir, l'aprenentatge a l'aula es realitza a partir d'activitats de treball individual, en parelles, grups i/o amb tota la classe en diferents moments del desenvolupament de la sessió, així com també segons l'estratègia cooperativa que es porti a terme.

Tot i que cada professor té la seva manera de planificar i organitzar les sessions, s'utilitza una varietat d'activitats i recursos per tal de desenvolupar les diferents tasques, però en totes elles l'ordinador portàtil i l'ús del moodle resulta fonamental. És a dir, aquesta xarxa interna és la connexió entre l'alumnat i el professorat, així com també entre els diferents alumnes, i tot això facilita molt les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Al llarg de les observacions realitzades, s'han utilitzat aquests dos recursos com a elements clau de totes les activitats.

Dit això, m'agradaria comentar que tant l'organització de l'alumnat com els recursos a utilitzar venen condicionats pel propi professor. És a dir, en la majoria de les sessions que hem pogut observar, és el docent qui determina l'agrupament i els recursos que cal utilitzar per a realitzar aquella activitat concreta, i l'alumnat no té la possibilitat de participar en aquest procés de presa de decisions ni d'opinar ni escollir aquelles que prefereix.

*La primera part de l'activitat és individual. Cada alumne, segons la temàtica que li ha tocat al grup, ha de recollir aquelles principals idees que consideri que són essencials. Un cop s'ha acabat la primera tasca a nivell individual, comença la segona, que consisteix en construir un document comú amb la resta del grup utilitzant el drive. (Vegeu annex 13.4.)*

Tanmateix, en una de les sessions observades amb un professor en concret, vam veure com exposava a l'alumnat el ventall de possibilitats que tenien per a desenvolupar l'activitat, escollint cada grup l'opció que més els convingués. En aquest moment, sí que es deixa participar a l'alumnat, i no només per opinar, sinó també per decidir i escollir per si sols, reconeixent i acceptant les diferents propostes.

*En Pere explica a l'alumnat diferents formes d'organitzar-se (per parelles, distribuint feines, fent-ho tots junts, etc.). En Pere deixa decidir com organitzar-se, com participar i com realitzar el treball (pdf, power point, prize...). Un cop donades les indicacions, l'alumnat comença a treballar. (Vegeu annex 13.5.)*

A més, cal dir que al llarg de totes les observacions he pogut veure com és el professor l'encarregat de recordar o incorporar els nous objectius d'aprenentatge ja a l'inici de la sessió, fent conscient a tot l'alumnat d'allò que ha d'assolir.

En relació a la tercera categoria, *L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat*, cal esmentar que en les sessions de treball cooperatiu el criteri d'agrupament de l'alumnat és segons el curs en què es troben. És a dir, aquest treball es fa dins d'un àmbit més curricular, en què les assignatures i els continguts a treballar són diferents segons els cursos, per la qual cosa no es produeix una barreja d'alumnat de diferents cursos. Per altra banda, comentar que els grups de treball cooperatiu són de composició heterogènia, agrupant alumnes amb diverses capacitats, interessos i/o possibilitats. A més, s'intenta modificar-los cada trimestre afavorint així la interacció entre alumnat.

Pel que fa a la composició de grups homogenis i/o heterogenis, cal comentar que al llarg de les entrevistes grupals va sorgir un interessant debat sobre aquests aspectes. Els docents, per la seva banda, van comentar que en general l'agrupament de l'alumnat és heterogeni, però que cada professor dins el seu grup – classe pot incorporar agrupacions homogènies per tal de donar suport a aquells grups que presenten més dificultats. Per tant, consideren que és una estratègia més per a atendre la diversitat en moments puntuals.

Per altra banda, i en relació a les opinions dels alumnes, hi havia punts de vista contradictoris, ja que mentre alguns exposaven clarament els beneficis de l'organització heterogènia, d'altres veien que la diferència de capacitats limitava els aprenentatges i les qualificacions. (Vegeu annex 15)

*MATES\_4Tany: I després quan els fas homogenis, ja saps que de les cinc taules que tens t'hauràs d'estar sobretot amb tres, i que les altres dues els hi poses la mateixa activitat però*

*molt més llarga, i que vagin fent, per tant, els que tiren, estan entretinguts, i tu et pots dedicar a aquells que els hi costa més.*

*CIÈNCIES\_4Tany: La majoria dels grups acostumen a ser heterogenis, però també algun cop hem fet grups que poden ser homogenis de nivell i això no vol dir que separis els bons i els no tan bons, sinó que potser uns podran fer aquella activitat d'una manera, i els altres doncs li donaran un altre enfocament.*

*ALBERT: Ho veig desigual, perquè el que han decidit els professors és ficar un o dos alumnes en un grup cooperatiu que realment treballin i que s'esforcin, i dos que bueno, simplement és que no tenen aquesta capacitat per aprendre, i així compaginar. Tot i que a vegades pot funcionar, normalment no funciona, i s'hauria d'ajuntar a la gent per les seves notes, no sé si hi esteu d'acord, ajuntar-los en un grup per notes.*

*MONTSE: A la nostra classe ens van posar molt temps, més d'un trimestre en grups cooperatius homogenis, i va funcionar molt bé, i ara ens han tornat a canviar i tornem a anar amb grups heterogenis, i funcionen molt millor.*

Pel que fa a la quarta categoria, *El criteri de formació de grups ha estat en base a les voluntats dels alumnes*, cal comentar que l'alumnat no té la possibilitat de participar en la formació dels grups, ja que el professorat, i concretament el tutor de cada grup - classe, és l'encarregat de formar-los. Únicament els alumnes poden escollir un company o companya per a formar parelles, però la resta ho elegeix el professorat.

*Els tutors i tutores els donen la possibilitat d'escollir a una parella amb qui compartir el mateix grup, però que la resta de membres se'ls afegeix segons les necessitats i característiques personals (intentant mantenir l'heterogeneïtat). (Vegeu annex 13.2.)*

Per tant, podem veure que se segueix un procés dirigit en què el professorat és l'encarregat de crear els grups, i no es permet que els alumnes participin en la presa de decisions en aquest procés. A més, i tal i com he comentat, els grups de treball cooperatiu es reorganitzen cada trimestre per tal de fomentar la cohesió social, la qual cosa permet crear diferents rols i fer aparèixer i/o desaparèixer lideratges. Tanmateix, he pogut observar que cada professor pot incorporar els canvis que consideri necessaris en l'agrupament de l'alumnat pel correcte desenvolupament de la sessió, ja sigui ampliar o reduir els grups de treball cooperatiu, moure alumnat d'un grup a un altre, etc.

En relació a la formació dels grups cooperatius, cal esmentar que el professorat també va exposar els seus punts de vista al respecte, comentant que a principi de curs es creen aquests grups i es col·loca alumnes amb més facilitat amb d'altres que presenten més dificultats, i d'aquesta manera es creen relacions d'ajuda molt interessants. A més, també expliquen que cada trimestre es varien aquests grups per tal d'afavorir el contacte i la relació amb persones diferents.



Per altra banda, l'alumnat afirma que són els professors els encarregats de realitzar els grups cooperatius, i això comporta que sovint no es trobin a gust amb el grup que els ha tocat, però comenten la importància de saber treballar amb persones diferents, ja que això forma part de la vida. Alhora, destaquen que l'experiència és important, i que de manera progressiva s'acostumen a treballar amb diferents tipologies de persones. (Vegeu annex 15)

*MATES\_4Tany: Hem agafat i hem muntat els grups cooperatius de cada curs, doncs agafem els nanos per dir-ho d'alguna manera més potents, i els posem un a cada grup, i els de més dificultat, però a lo millor això d'aquí una setmana s'ha de canviar, sobretot amb els de 1r que no els coneixem tant. Els grups són per trimestre, perquè ells també demanen canviar.*

*CASTELLÀ\_3Rany: Nosaltres també creiem que han d'aprendre a treballar amb gent, i mai no sol ser que una classe està perfecte amb tots els grups, potser hi ha un grup que funciona molt bé però els altres tres que hi ha alguna cosa.*

*EF\_3Rany: En el moment en què crees un grup cooperatiu, el procés és aquest, oh, és que jo no vull a aquest, és que no m'hi entenc, és que no sé què, es discuteixen sempre, tu els calmes una mica i al cap de 15 dies, 3 setmanes dius què, canviem de grup, no, no, ara ja estem bé, ara ja ens hem adaptat. Per tant, ells mateixos aprenen, es reajusten, i penso que això és una cosa que han d'aprendre.*

*MARTA: Amb els grups cooperatius també ens diuen: quan sigueu grans segurament treballareu en grup, és el més possible, a l'hora de conviure amb més d'una persona, heu de saber-hi tractar i saber arribar a un acord.*

*JORDINA: I encara que no et caigui bé, perquè potser et toca un grup cooperatiu on ningú et cau bé, doncs t'aguantes.*

*ALBERT: Es van canviant els grups a mesura que passa el temps. Els professors els canvien.*

*LARA: Bueno, o sigui sempre passa aquí a vegades els grups no t'agraden i no t'hi sents bé i ho passes... ALBERT: Bastant malament, sobretot si ets el que has de treballar.*

*ALBA: Jo crec que aquest any, com que ja fa dos anys, doncs tenim més confiança, i tots ens portem millor, i no hi ha tants problemes, no ho sé, bueno, com a mínim a la meua classe. L'any passat hi havia molts problemes.*

En definitiva, el docent és l'encarregat de reorganitzar els grups, i en funció de la seva manera de treballar, permet participar en major o menor grau a l'alumnat. Per exemple, i durant algunes sessions observades, el docent va incorporar canvis en els subgrups d'alumnes pel correcte desenvolupament de la sessió, i en cap moment els va deixar participar en la presa de decisions. És a dir, no se'ls hi va demanar la seva opinió ni les seves preferències ni interessos.

*En relació al sisè grup esporàdic per a la sessió d'avui, en Gil ha estat l'encarregat de decidir quins alumnes el formarien per tal de realitzar aquesta activitat concreta. Els alumnes no han pogut participar ni donar la seva opinió, no se'ls hi ha demanat. (Vegeu annex 13.2.)*

En general, puc afirmar que en la formació dels grups cooperatius els alumnes tenen poc a dir i la participació és força dirigida, ja que són els adults, en aquest cas el tutor i els altres professors, qui prenen les decisions. Cal tenir present la complexitat organitzativa que això suposa, ja que a principi de curs el professorat es reuneix per acordar i establir els diferents grups cooperatius, intentant tenir en compte les característiques individuals de l'alumnat.

En referència a la cinquena categoria, *Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives*, cal tornar a esmentar que existeix una homogeneïtzació en els ritmes d'aprenentatge, ja que els continguts que es treballen són per a tot el grup iguals. El fet que aquesta experiència es doni en un àmbit més curricular, comporta que tant les franges horàries com els continguts a treballar dins l'aula siguin aspectes escollits pel professorat i pel centre, deixant de banda la participació de l'alumnat. No obstant, i essent conscient de la diversitat en els ritmes d'aprenentatge, puc afirmar que cada professor esdevé flexible en el temps destinat a les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge.

*El professor engega un temporitzador a la PDI de 10 minuts. Durant aquest temps l'alumnat comença a realitzar el treball individual de recerca d'informació. Després d'aquests 10 minuts, es dona un marge de 5 minuts més perquè l'alumnat pugui enllestir la feina. (Vegeu annex 13.4.)*

En relació al tema de l'organització horària, cal comentar que tant els professors com els alumnes van recalcar la importància de la distribució temporal de les sessions. Destaquen que realitzar classes de dues hores permet fer activitats molt més profundes, intenses i participatives que no pas en sessions d'una hora. Alhora, els dos grups d'alumnes també van comentar la importància de ser grups reduïts a les classes, i així poder rebre una atenció més individualitzada. Per tant, valoraven molt positivament que el professorat del centre fes més hores setmanals per a poder permetre aquesta organització. (Vegeu annex 15)

*CATALÀ\_4Tany: Entre que tenim aquesta mida de grup i després que tenim sessions de dues hores, dona molt, això és bàsic.*

*CATALÀ\_3Rany: Home, mentalment, hi ha molts dies que t'has de preparar, si tens sis hores, són tres classes, és molt diferent preparar-te sis classes diferents i anar entrant i canviant de chip. Clar, ja sé que vivim a l'època moderna del videoclip que tot és canvi, canvi, canvi, però llavors volem que es concentrin i els hi anem fent el mateix, en canvi si fem dues hores, plantegem bé, què vam dir el dia anterior, som aquí, traduïm l'activitat, la fem, la valorem..., pots començar i acabar.*

*CIÈNCIES\_4Tany: Tu saps que les dues hores organitzaràs la classe de tal manera que no sigui un toston, és clar, evidentment no et passaràs les dues hores parlant tu, no, evidentment*

*jo quan vaig passar a aquesta forma de treball cooperatiu em vaig adonar que potser abans explicava moltes coses i que no cal.*

*GUILLEM: Aquí, per exemple, les classes tenen 20 alumnes, i això permet que el professors estiguin més a prop dels alumnes i puguin tenir-hi una relació més oberta.*

*LARA: Jo crec que tenir grups tan reduïts permet que et tinguin molta més atenció.*

*ADRIANA: Normalment, en un institut hi ha 3 classes de 30 persones, i aquí som 3 de 15 – 15.*

Pel que fa a la sisena categoria, *Els alumnes disposen d'espais i moments de trobada per a debatre, consensuar, decidir i/o dialogar sobre una temàtica concreta*, cal dir que dins de cada grup cooperatiu l'alumnat té un cert temps destinat a realitzar les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i a debatre, consensuar i arribar a acords conjunts. En totes les activitats que se'ls planteja trobem un moment o altre en què l'alumnat pot dialogar entre si per tal d'arribar a consensos comuns i a resultats finals. Per tant, puc afirmar que en totes les observacions hi ha una part de l'activitat destinada al debat i al diàleg, amb la finalitat que l'alumnat intercanviï opinions per aconseguir un producte final conjunt, finalitat principal del treball cooperatiu. Aquest moment forma part del procés d'aprenentatge, en què es recorda a tot l'alumnat la necessitat d'ajudar-se entre ells i compartir les seves opinions.

*En algun moment els recorda que s'ajudin entre ells i que comparteixin les seves opinions, i que si no arriben a consensos el cridin. Únicament hi ha un grup que veig que demana la presència de l'adult en bastants ocasions, la resta treballa lliurement. (vegeu annex 13.2.)*

En relació a la setena categoria, *Des de l'aula es vetlla i s'assegura un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tots els alumnes*, cal dir que al llarg de les sessions he pogut veure com els grups d'alumnes treballen entre si, i es mostren engrescats i concentrats amb l'activitat. En general, els grups treballen amb un to de veu baix, i hi ha ordre. Aquest fet afavoreix que cada persona pugui donar la seva opinió, produint-se així intercanvis d'idees i punts de vista. Pel que fa a la idea sobre si s'escolten i es reconeixen totes les opinions i punts de vista per igual, cal dir que trobem variabilitat segons les sessions observades. Aquesta divergència de situacions ve donada per la dinàmica del professor i la seva manera d'entendre i impartir les sessions.

*Després d'exposar els temes de treball, procedeix al seu repartiment pels grups. Com que hi ha diversos grups que volen el mateix tema, en Pere els escolta, els reconeix i davant d'aquesta situació procedeix al sorteig. (Vegeu annex 13.5.)*

*El professor demana una pregunta concreta a un alumne i en contesta un altre, en Gil li diu que no li ha demanat a ell sinó al primer alumne. (Vegeu annex 13.4.)*

Pel que fa a la vuitena categoria, *Es treballa i es vetlla per a la millora de la qualitat de les relacions humanes*, i a la novena, *Es produeix un treball de valors i capacitats democràtiques i inclusives*, cal dir que sovint les agrupacions que realitza el professorat no agraden a l'alumnat, i poden aparèixer situacions problemàtiques per discrepàncies amb els altres membres del grup. Aquest és el moment idoni per a portar a terme un treball explícit en aquesta direcció. Tanmateix, val a dir que en cap de les observacions hem presenciada una situació com aquesta, ja que tots els grups funcionaven correctament. En general, es treballa el respecte, el compromís i la responsabilitat com a valors cabdals en el treball cooperatiu. Dit això, cal esmentar que únicament en una sessió va aparèixer de forma precisa el treball de valors com el respecte i l'empatia.

*Quan un alumne s'enfada perquè no l'escolten, en Gil diu que aquesta activitat serveix per posar-se al lloc de l'altre i per escoltar perquè t'escoltin. (Vegeu annex 13.6.)*

Centrant-me en l'anàlisi de la desena categoria, *Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat*, voldria comentar que l'actitud i el paper que desenvolupen els docents en les sessions de treball cooperatiu és un paper més directiu pel fet que es treballen certs aspectes curriculars i continguts específics. En primer lloc, cal destacar que els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat adoptant diferents rols. És a dir, a l'inici de les sessions podem veure com el docent es dirigeix unidireccionalment als alumnes, i és l'encarregat de començar i portar ell sol la sessió. Tanmateix, en el moment en què l'alumnat comença a treballar cooperativament, aquest se situa en un segon pla i actua com a guia i facilitador dels aprenentatges. Per tant, podem dir que el professorat, en certs moments de la sessió actua com a únic coneixedor de la informació i, en d'altres, esdevé un guia passant la responsabilitat de l'aprenentatge als alumnes.

*A l'inici de la sessió, el professor fa un repàs de la temàtica treballada durant els dies anteriors. No obstant, la figura del professor ha canviat totalment quan els grups s'han posat a treballar cooperativament. És a dir, en aquest moment, el professor ha anat passant taula per taula per resoldre dubtes i ajudar als alumnes, però sense fer-se molt visible dins del grup. (Vegeu annex 13.6.)*

El fet que el professorat adopti aquest segon pla afavoreix que es produeixi un aprenentatge horitzontal, ja que els alumnes s'ajuden entre si per arribar a assolir els continguts, i ell és l'encarregat de comprovar el progrés de l'alumnat de forma

equitativa. Aquesta organització metodològica li permet atendre de manera més individual i específica a cada grup d'alumnes, per tal de donar suport a aquells que més ho necessiten.

Pel que fa al tema de l'aprenentatge horitzontal, cal esmentar que el professorat també ens va exposar la importància que aquesta estratègia té a l'hora d'impulsar l'ajuda mútua i l'aprenentatge entre alumnes. Consideren que apareixen relacions molt positives entre alumnat que afavoreixen els processos d'ensenyament i aprenentatge, i de forma conjunta aconseguen resoldre els objectius. (Vegeu annex 15)

*CATALÀ\_3Rany: Només una cosa d'això que deies de la inversió de temps dels grups cooperatius. En el meu cas, per exemple, que sóc de català, quan has d'ensenyar a escriure una redacció, és molt més productiu fer una redacció i fer-la a consciència discutint a l'hora de realitzar-la, a l'hora de corregir-la, fins i tot entre els companys, que no pas fer-ne 6 i tu els hi dius a aquesta has tret un 6, a aquesta un 7, a aquesta un 4..., perquè no saben per què, és molt difícil que tu un per un li raonis, en canvi, amb grups cooperatius entre ells es discuteixen i aprenen molt més, i amb una que facis els beneficis són molt més que no pas amb cinc que puguis fer.*

*MATES\_4Tany: Un ho resol d'una manera i l'altra d'una altra, i llavors se'n adonen que ells tenen raó però que l'altre també, i aprenen així, l'estira i l'arronsa. Després, potser un és molt bo amb matemàtiques però potser amb l'ordinador no ho és tan, i per exemple un nen que no és tan bo amb matemàtiques és un fiera amb l'ordinador, i llavors clar, algunes vegades porta la batuta un i d'altres vegades un altre.*

Paral·lelament a tot això, cal esmentar que a través de l'organització de l'aula en grups cooperatius, el professorat té com a objectiu principal que tot l'alumnat sigui el màxim d'independent possible respecte el seu suport directe, per la qual cosa aquesta alternativa d'organització del grup - classe els resulta molt interessant. Cal tenir present que l'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin de manera independent i assumeixin responsabilitats en el seu propi procés d'aprenentatge, per tant, podem dir que facilita el treball autònom de tots els alumnes. D'aquesta manera, el docent es pot centrar en casos més específics, realitzant així una adequada atenció a la diversitat de ritmes, capacitats i interessos.

*Durant el final d'aquest treball en Gil ja està permanentment al costat d'aquest grup, resolent dubtes, fent preguntes i aportacions. La seva presència fa que el grup compleixi amb les indicacions donades per a l'activitat. (Vegeu annex 13.4.)*

Paral·lelament a tot això, m'agradaria comentar una idea exposada pels docents, i és que aquesta estratègia metodològica comporta un canvi de mentalitat per part del

professorat, tant a l'hora de planificar les sessions, com també a l'hora de seleccionar els continguts i les activitats a realitzar. Exposen que tots ells es van haver d'adaptar a aquesta nova manera d'ensenyar, i que al principi resulta complex, però al final esdevé molt interessant i productiu. (Vegeu annex 15)

*CASTELLÀ\_3Rany: La meva experiència és que ara faig les coses realment importants, jo abans agafava el llibre de text i bueno anava seguint i ai no tinc temps d'acabar, però després quan reflexionaves penses, i quanta informació s'ha perdut pel fet d'anar hem de fer això, hem de fer això, i ara rumio i penso què és allò important, competències bàsiques, no, cap a on vull anar, què vull que aprenguin, i fer-ho ben fet, i jo estic molt més contenta dels resultats.*

*MATES\_4Tany: Jo penso que el tema és muntar bé les activitats, i clar això no són 5 minuts, quan tu montes la programació és molt fàcil dir la 1a i la 2a pàgina tal dia, la 3a i la 4a tal altre, etc. Però a la que tu et plantejes bueno de tot això, de 3 unitats en faig 1, de tot això què trec, doncs em quedo amb això, amb això i això.*

Pel que fa a l'onzena categoria, *El professor fomenta el treball entre iguals i l'ajuda mútua*, és important comentar que el fet d'organitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge en grups cooperatius comporta que es fomenti i es promogui explícitament l'ajuda entre iguals, basant-se en la idea que tots tenim coses per ensenyar als altres. Fins i tot, en algunes sessions observades hem pogut veure que es creen grups d'alumnes experts en una temàtica i mostren els seus coneixements als seus companys i companyes. D'aquesta manera, s'ajuden mútuament i comparteixen els coneixements que han anat adquirint.

*Un cop passats els 20 minuts, es canvien els grups de manera que es formen grups d'experts en què en cada grup hi ha un expert de fecundació, embaràs, part i menstruació. En aquest moment, cada membre del grup posa en comú la feina realitzada en els grups anteriors, compartint els continguts que s'han treballat. (Vegeu annex 13.4. i 13.6.)*

Si ens centrem en la dotzena categoria, *El currículum s'ha concretat a partir dels desitjos i voluntats dels alumnes*, cal destacar que, tal i com he comentat anteriorment, l'alumnat no té l'oportunitat de participar en l'elecció dels continguts i aspectes curriculars a treballar. Tenint en compte que el treball cooperatiu es basa en àmbits més curriculars, és el docent l'encarregat de determinar els continguts a impartir i a treballar al llarg de cada sessió, deixant de banda als alumnes en tot aquest procés de presa de decisions. Tanmateix, malgrat que el currículum el concreta el docent, trobem casos en què l'alumnat pot decidir i escollir entre diferents activitats, i casos en què aquest procés participatiu no es dona. Els motius que porten a una situació o altra vénen determinats pel professor i la seva manera de dissenyar i portar a terme la sessió. Concretament, cal dir que en les observacions podem diferenciar casos en què el docent els demanava obertament les seves preferències a l'hora d'escollir la

temàtica a treballar, mentre d'altres casos en què el professor els deia explícitament que ells no triarien pas, que això era feina seva. Per tant, tot i que els dos moments parteixen d'una metodologia de treball cooperatiu, la manera com es concreta i els nivells de participació de l'alumnat venen determinats pel professor que imparteix la matèria.

Pel que fa a la tretzena categoria, *Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge afavoreixen la participació de l'alumnat i fomenten un projecte democràtic i inclusiu*, cal comentar que al llarg de totes les observacions l'alumnat esdevé part activa qüestionant, reflexionant, pensant, criticant i reconstruint el coneixement, ja que a partir dels grups cooperatius esdevenen els protagonistes dels seus propis aprenentatges. Això es produeix principalment en el moment en què el docent ja ha deixat d'explicar l'activitat pròpiament dita, i són els alumnes els que es posen a treballar en grups cooperatius. En aquest moment, els alumnes requereixen poc la presència de l'adult i debaten i consensuen molt sobre els acords a prendre, per tal d'aconseguir un producte final conjunt.

A més, tal i com he dit, en algunes sessions he pogut comprovar com els alumnes han esdevingut els experts en certes temàtiques, la qual cosa potencia tot aquest desenvolupament personal i curricular, afavorint així el treball entre iguals i les relacions de suport. És a dir, l'aprenentatge cooperatiu promou la implicació activa de l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge, ensenyant-los a treballar conjuntament, a investigar per si sols i a redactar documents finals de forma conjunta.

*La finalitat és que de forma conjunta seleccionin aquella informació important sobre la temàtica que els ha tocat, i redactin un document final conjunt. (Vegeu annex 13.6.)*

En relació a la penúltima categoria, *Les activitats que es fan a l'aula recorren a l'aprenentatge cooperatiu*, cal esmentar que en totes les observacions realitzades el treball cooperatiu és el fil conductor de la sessió i el criteri bàsic d'agrupament és l'heterogeneïtat. No obstant, en moltes ocasions no s'acaba de treballar cooperativament, sinó col·laborativament. És a dir, en algunes de les observacions he pogut comprovar com els diferents membres del grup es reparteixen les tasques en comptes de realitzar-les conjuntament (en comptes de construir un contingut comú, cadascú construeix una part del contingut) o, fins i tot, abans de consultar possibles dubtes amb el propi grup es demanava a algun company/a d'un altre grup. Malgrat he vist certes ocasions en què l'adult els recordava que allò que feien no era treball cooperatiu, s'ha pogut detectar en reiterades ocasions.

*En relació als diferents grups cooperatius, n'hi ha hagut un parell que durant tota l'estona sí que han treballat cooperativament, ja que parlaven de cada pregunta, debatien la millor opció, donaven els seus punts de vista, tots per igual, i prenien acords. Per altra banda, un tercer grup ha treballat bastant cooperativament, tot i que en els últims minuts s'han repartit les tasques, i hi ha hagut tres grups que no han treballat de forma cooperativa, ja que des del primer moment s'han repartit les tasques, i no han consensuat ni arribat tots junts a acords. (Vegeu annex 13.2.)*

*Al llarg de la primera activitat sí que han fet tot això i es pot dir que han treballat cooperativament, opinant, debatent, consensuant, escollint..., potser pel fet que l'activitat els era més dinàmica i engrescadora, mentre que la segona part de la sessió el treball cooperatiu ha quedat més difuminat. És a dir, aquells alumnes amb més habilitat dins del grup han anat responent per si sols totes les preguntes, mentre que els seus companys anaven a ritmes diferents. (Vegeu annex 13.3.)*

També he pogut veure com acaben apareixent lideratges de certs alumnes per damunt dels seus companys i companyes, tant a l'hora de prendre decisions com en el moment de realitzar la tasca.

*La intenció és que el grup construeixi un document comú, però es divideixen diferents apartats i cadascú se'n encarrega d'un. En algun moment en un grup s'estableix una relació de lideratge que dos dicten als altres la tasca a fer i com fer-la. També modifiquen el treball realitzat pels seus companys. (Vegeu annex 13.4.)*

*Quan hi ha divergències a l'hora de prendre decisions hi ha grups que senzillament busquen una alternativa que els hi agradi a tots, hi ha grups on existeix lideratge i aquests són els que acaben dictant i prenent les decisions, i hi ha un grup que debat una mica sobre per què val més la pena un format i no un altre. (Vegeu annex 13.5.)*

Finalment, i basant-me en l'última categoria, *L'avaluació estimula l'èxit de tots els estudiants*, cal esmentar que malgrat he pogut veure indicis sobre la manera com es gestiona el procés d'avaluació de l'alumnat, em manca informació per acabar de determinar si el procés d'avaluació és un procés participatiu o no. És a dir, he tingut l'oportunitat de veure diferents moments de l'avaluació, ja sigui corregir exercicis a l'aula, presentar les rúbriques d'avaluació, realitzar exercicis preparatoris per a posteriors exàmens..., i en cada situació els nivells de participació de l'alumnat són diferents. En primer lloc, cal dir que he pogut observar alguna situació en què es fa partícips als alumnes en el procés d'avaluació, i se'ls demana que avaluin als seus companys i companyes o a ells mateixos. D'aquesta manera, se'ls dona la possibilitat de participar en tot aquest procés, fent-los conscients de la importància de ser justos i equitatius.

*Durant les exposicions de l'alumnat, entre ells es corregeixen i es fan clarificacions (com per exemple corregir faltes o pronunciar bé una paraula). (Vegeu annex 13.6.)*

*En Pere els hi explica que l'avaluació té una segona part que consisteix amb una autoavaluació (50%), en la qual s'han d'avaluar a ells mateixos i als seus companys. Demana que siguin justos, tant si treballen molt, com si no treballen. Demana que siguin sincers a l'hora d'avaluar. (Vegeu annex 13.5.)*



Per altra banda, també he vist moments en què l'avaluació ha estat dirigida a proporcionar les ajudes i els suports necessaris per a millorar, i per assolir les màximes puntuacions i correccions, amb la finalitat de no categoritzar ni etiquetar a l'alumnat.

*En Pere dóna 4 indicacions de com fer l'exposició de l'activitat per aconseguir la màxima puntuació. Exposa la resta d'ítems que s'avaluaran (ortografia, actitud, organització del contingut). (Vegeu annex 13.5.)*

*L'exercici d'avui és una mena de pre-avaluació perquè els serveix com a pràctica per a l'examen. Un cop lliurat, la Rebeca els farà la devolució, de manera que ho tindran de guia per estudiar per l'examen. (Vegeu annex 13.1.)*

*En relació al tema de l'avaluació, podem veure com la professora no té una única resposta com a bona, sinó que totes són correctes mentre mantinguin el sentit i la coherència del text. Només remarca aquelles que es troben fora de context, que no tenen sentit o que li donen un sentit diferent al contingut. Es respecta les diferents opcions escollides i consensuades pels alumnes. (Vegeu annex 13.3.)*

En relació a l'avaluació, cal dir que en les diferents entrevistes grupals van aparèixer converses interessants i intervencions clares sobre el tema de l'avaluació en el treball cooperatiu. Els diferents col·lectius consideren que l'avaluació esdevé un dels elements principals de qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge, fent especial èmfasi a les rúbriques d'avaluació, les quals permeten crear criteris comuns tant pel professorat com per l'alumnat. En el cas del professorat, les rúbriques els han permès clarificar allò que s'anirà a avaluar, deixant molt clars els criteris i la gradació corresponent. Cada docent permet participar a l'alumnat en major o menor mesura en l'elaboració de les rúbriques i en la formulació dels criteris.

*DIBUIX\_3Rany: Amb les rúbriques els hi deixes molt clar el que després els hi demanaràs en cada treball, llavors tot el treball és molt més pràctic.*

*SOCIALS\_2Nany: Ara quan parlaves de l'avaluació, he pensat que una cosa que vaig fer l'any passat i ara ho volia fer perquè em funcionava bastant bé, i es basa en fer la rúbrica d'avaluació juntament amb ells, i així ells saben què s'avaluarà.*

*DIBUIX\_3Rany: De fet, penso que una manera de motivar als alumnes és fent-los participar amb aquestes coses, amb tot, vaja, és que si ells participen amb tot estan molt més motivats, en les rúbriques, les normes de convivència, el pla de convivència, vull dir que no se'ls hi vingui donat per nosaltres.*

Pel que fa a la primera entrevista grupal amb l'alumnat, cal esmentar que ells també consideren que són molt importants les rúbriques en el procés d'avaluació per tal de conèixer allò que se'ls anirà a avaluar. Consideren que el fet de saber quina és la puntuació de cada apartat els permet centrar-se en aquells aspectes que més es

valoren. També comenten que en els grups cooperatius ara ja no els importa tant amb qui els posen, ja que tenen molt clar que si els seus companys i/o companyes no treballen, en el moment de realitzar la coavaluació els avaluaran de manera negativa.

*ALAN: En l'avaluació el que està molt bé és la rúbrica, aquesta eina ens serveix molt per anar encaminats a veure si ho fas així, si no fas això trauràs aquesta nota, tu ja pots preveure què trauràs.*

*MARTA: Jo me'n recordo que a primer ens queixàvem pels grups cooperatius, suposo que perquè no hi estàvem acostumats, sempre hi havia problemes, i molt de tant en tant et tocava un grup que t'agradava, però ara i a mi en general ja et van agradant tots els grups, perquè et saps adaptar, perquè quan fem un treball en grup podem puntuar els nostres companys.*

En relació a la segona entrevista grupal amb l'alumnat, cal destacar que consideren que amb els grups cooperatius es pot córrer el risc que certes persones no treballin i facin baixar la nota als altres. No obstant, alhora exposen que gràcies a les autoavaluacions i coavaluacions permeten ser clars i justos, i avaluar segons les característiques de cada persona. D'altra banda, també van comentar la importància de participar en les rúbriques d'avaluació, per tal de mirar-se les puntuacions corresponents i realitzar els treballs de la millor manera possible. Fins i tot, comenten que hi ha certs professors que els permeten escollir els punts a avaluar, la qual cosa també la valoren molt positivament.

*ALBERT: Hi ha gent que aprova gràcies als grups cooperatius, i en canvi n'hi ha d'altres que poder suspenen gràcies o per culpa dels grups cooperatius.*

*ADRIANA: Quan fem un treball en grup la professora també ens fa avaluar i diem a veure si hem treballat o no, i també ho té en compte. I també és important les rúbriques, que és un document on hi ha totes les pautes que hem de seguir per a fer una cosa, i els punts que val cada cosa, si està ben fet, si està regular, si està... I sempre t'ho pots mirar i acabar-ho de fer.*

*ALBA: Participem en l'avaluació quan fem rúbriques, i a vegades les fem nosaltres.*

Per concloure aquest apartat, és important comentar que l'aprenentatge cooperatiu permet als estudiants actuar sobre el seu propi procés d'aprenentatge, implicant-se més amb la matèria d'estudi i amb els seus companys i companyes. A més, facilita la implicació de tots els estudiants, en contraposició amb altres estratègies que sovint només arriben a captar la participació d'un número reduït d'alumnes.

### 4.3. Resultats de l'aprenentatge servei

Un cop analitzades les dues experiències anteriors, és el moment de centrar-me en l'anàlisi de l'aprenentatge servei, on a més de les observacions i les entrevistes grupals amb l'alumnat i el professorat, també he analitzat una entrevista realitzada a la professora que s'encarrega d'aquesta experiència, la qual cosa m'ha donat la possibilitat de triangular diferents tipus de dades. En primer lloc, i segons la professora, podem entendre l'aprenentatge servei com:

*Un conjunt de projectes en què els alumnes han d'aprendre continguts o procediments i/o millorar les seves competències, però a través de fer un projecte de servei a la comunitat. L'APS combina aprenentatges a nivell curricular amb un servei a la comunitat. És una activitat pensada per a col·laborar amb l'entorn, per crear xarxa, sentit de comunitat. (Vegeu annex 7)*

Després de definir l'APS, i centrant-me en la primera categoria, *Des de l'aula hi ha un treball actiu en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació*, cal dir que l'aprenentatge servei és una experiència que realitza tot l'alumnat de 3r d'ESO, per la qual cosa tots i totes formen part d'aquesta experiència, i no hi ha cap individu que en quedi exclòs. Cal destacar que trobem certs projectes de servei comunitari que estan encaminats al treball de la diversitat, potenciant una actitud positiva cap a aquesta i tenint-la en compte per enriquir els aprenentatges. Concretament, alguns dels serveis comunitaris que he tingut la possibilitat d'observar han estat experiències properes a la pròpia cultura i d'altres molt llunyanes, exemplificant la globalitat actual del món. En concret, he pogut observar projectes a les Escoles de Gurb i projectes de cooperació internacional. No obstant, en els diferents casos es fa un treball explícit per conèixer i acceptar que tots i totes som diferents, i aconseguir valoritzar aquesta diversitat.

*Un dels projectes internacionals tracta de preparar material en anglès per als nens i nenes d'una escola de Nepal. Per tant, es produeix un coneixement del Nepal com a eina bàsica per poder participar en aquest projecte. La classe d'avui consisteix en una explicació de les característiques de Nepal i la seva gent com un coneixement a tenir en compte a l'hora de preparar el material. (Vegeu annex 14.2.)*

Segons la professora responsable de l'APS, la voluntat és que tots els nois i noies descobreixin les necessitats existents i puguin escollir el seu propi projecte, obrint fronteres i aconseguint representar la globalitat i complexitat del món. (Vegeu annex 15)

*SOCIALS\_2Nany: Els alumnes trien ells el seu projecte, la idea és que descobreixin les necessitats, i la idea d'aquest any és que també es puguin involucrar amb projectes més*

*internacionals, evidentment des de la distància, i fent servir la llengua anglesa com a vehicular, per exemple, amb això que fa la Marta Coromines amb el Nepal, o la Tània ha trobat per col·laborar amb una escola de Rwanda. Demà també anem a Girona aviam si surt un altre projecte amb Índia, bueno, i si no els altres trien ells el seu projecte, per exemple, l'any passat hi havia tant el casal d'avis com anar a les escoles, però també uns altres van recuperar un camí que s'estava perdent, vull dir cadascú tria una mica.*

Pel que fa a la segona categoria, *La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat, la qual és considerada font d'enriquiment i aprenentatge*, cal esmentar que els materials curriculars reflecteixen la diversitat de contextos, cultures i experiències de tot l'alumnat, adaptant les propostes d'activitats per tal que tothom hi pugui participar, tenir èxit i sentir-se valorat. Cal tenir en compte que en l'aprenentatge servei cada parella o trio desenvolupa el seu propi projecte, ja que tothom té la possibilitat d'escollir entre diferents opcions. Aquest fet és molt important per fomentar la motivació i implicació de l'alumnat, i d'aquesta manera aconseguir que participin de forma activa i considerin el projecte i el servei com un repte personal. La professora responsable del servei comunitari ens comenta que tothom ha de realitzar un projecte o un altre, d'acord amb les pròpies possibilitats.

Conseqüentment, això comporta que cada grup d'alumnes ha de definir els seus objectius, els quals han de ser clars i coneguts per a tothom des de la primera fase de l'aprenentatge servei (el primer trimestre). És a dir, cada grup és l'encarregat de decidir quins seran els objectius que perseguiran al llarg del servei, i aquesta és una tasca veritablement complexa, ja que malgrat que els alumnes saben allò que volen treballar, els costa molt concretar-ho en forma d'objectius. Tanmateix, amb l'ajuda de la professora els aconsegueixen definir i, d'aquesta manera, marcar el camí a seguir al llarg de tot el curs escolar.

*Els objectius es consensuen conjuntament. Hi ha molts projectes diferents, i cada parella o grup de tres tria els seus propis objectius. L'altre dia ells van definir i t'expliquen què volen fer, però els costa escriure i redactar els seus objectius, per això els ajudem. (Vegeu annex 14.9.)*

A més, el fet de ser un projecte que dura tot el curs comporta que en cada fase el treball ha d'estar consensuat, unificat i realitzat de forma conjunta amb el company/a. Tanmateix, a partir d'una observació sobre la carpeta d'aprenentatge, vam poder observar com la professora comentava als alumnes que calia realitzar tota la carpeta de manera conjunta, però amb la possibilitat d'individualitzar la part de reflexió final.

*Durant tota l'estona, l'alumnat treballa sobre la carpeta d'aprenentatge i per grups de dos o tres van omplint els continguts de l'activitat. Hi ha continguts de les carpetes d'aprenentatge que són compartits (definició del projecte), però hi ha la reflexió final que pot ser individual. (Vegeu annex 14.3.)*

Per altra banda, cal dir que amb la gran varietat de projectes que han portat a terme els diferents grups, també han aparegut un gran nombre d'activitats i recursos diferents, com ara el treball amb noves tecnologies per a la programació amb scratch, activitats en anglès per a Nepal i Rwanda, suport de lectura a primària, etc. Per tant, cada grup d'alumnes ha hagut de decidir i consensuar allò que els aniria més bé per a portar a terme el seu servei.

En relació a la tercera categoria, *L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat*, cal dir que l'aprenentatge servei es porta a terme únicament a 3r d'ESO dins l'assignatura d'educació per a la ciutadania, per tant, el primer criteri d'agrupament i selecció ja és el curs. A més, els grups no es creen segons criteris d'homogeneïtat i/o heterogeneïtat, sinó que són els alumnes els encarregats de decidir amb quins companys i/o companyes volen realitzar el servei comunitari. Dit això, i relacionant-ho amb la quarta categoria, *El criteri de formació de grups ha estat en base a les voluntats dels alumnes*, cal afirmar que són ells mateixos els encarregats de formar el grup amb qui realitzar el servei.

*Els deixem triar, però jo sí que els demano que tinguin molt en compte, clar si a l'escola de primària et diuen que pots anar a fer el taller d'scratch a 5è, i això és el dimecres a la tarda, doncs busca't algú que pugui venir el dimecres a la tarda amb tu. Bàsicament els condicionants són aquests de disponibilitat. Clar, en un lloc així que vénen nanos de diferents pobles, és més per temes de logística familiar. (Vegeu annex 14.9.)*

A més a més, he tingut la possibilitat de comprovar que en tots els projectes s'afavoreix les relacions entre persones d'edats i característiques diferents. Per exemple, tal i com vam poder observar a les Escoles de Gurb amb els alumnes de 5è, en els projectes internacionals o en la carpeta d'aprenentatge. El centre té en compte el treball amb la comunitat, i sobretot el fet d'estar en contacte i treballar amb edats diferents, ja que d'aquesta manera s'enriqueixen els aprenentatges i el desenvolupament personal.

Centrant-me en la cinquena categoria, *Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives*, cal comentar que el servei comunitari pròpiament dit no es produeix dins l'horari lectiu, per això és cabdal aquesta disponibilitat horària, la qual depèn de cada persona en particular. En relació a aquest tema d'organització horària, cal dir que en l'observació realitzada a les Escoles de Gurb, les alumnes de l'institut acabaven les classes a les 14:30, i a les 15:00 ja eren a les Escoles. Per tant, en aquesta experiència la disponibilitat horària esdevé clau per a portar a terme el servei, tenint present que cada entitat desenvolupa horaris diferents, amb els que s'ha de coordinar i adaptar. A més, cal destacar que se'ls demana un

mínim de 10 hores en el servei, tot i que hi ha alumnes que decideixen ampliar-les ja que s'impliquen enormement en la tasca que estan desenvolupant.

*Durant el segon trimestre, l'APS es porta a terme en horari no lectiu. Quan els hi diem que triïn un servei comunitari, els hi diem també que mirin les seves possibilitats, doncs bueno potser que triïs una cosa que puguis fer. Hi ha condicionants. (Vegeu annex 14.9.)*

En relació a això, voldria exposar un cas concret que vam poder observar en la sessió de la carpeta d'aprenentatge, en què hi havia alumnes que no hi eren perquè estaven realitzant l'APS. Això ens mostra que des del centre són conscients d'aquests canvis en els horaris i de la flexibilitat que han de tenir en certes ocasions per a donar cabuda a tot l'alumnat i a tots els serveis que realitzen.

*Al principi de la sessió falten 3-4 alumnes que es troben involucrats amb un projecte de scratch de la Universitat de Girona. Aquest projecte està vinculat a un APS, en el qual els alumnes anaven a l'escola de primària a ensenyar programació. (Vegeu annex 14.3.)*

És important comentar que existeix una temporalització anual de l'aprenentatge servei que és igual per a tot l'alumnat (primera fase de formació, segona fase de servei comunitari a l'entitat i tercera fase de realització de la carpeta d'aprenentatge). Concretament, a la primera i tercera fase, malgrat que tot l'alumnat realitza les mateixes activitats, els continguts són diferents segons el servei que portin a terme. A més, si ens centrem en la segona fase cal dir que hi ha variabilitat en els horaris, les activitats i els objectius a aconseguir segons les decisions acordades amb l'entitat.

En referència a la sisena categoria, *Els alumnes disposen d'espais i moments de trobada per a debatre, consensuar, decidir i/o dialogar sobre una temàtica concreta*, voldria esmentar que el fet de realitzar una activitat com aquesta requereix moments de debat i consens amb la parella i/o trio, així com també amb el professorat del centre i amb l'entitat. Per tant, aquesta experiència que traspasa els murs de l'aula i del centre, demana explícitament espais i moments per a l'alumnat. En aquest cas, els nivells de participació de l'alumnat varien segons les fases del projecte. A la primera fase, els alumnes tenen la possibilitat de debatre, consensuar i intercanviar opinions sobre la tipologia d'APS a realitzar, els objectius i les activitats que faran..., esdevenint els principals protagonistes per tal que el servei es desenvolupi de forma òptima. En la segona fase, els alumnes també decideixen la millor manera de portar a terme el servei comunitari, tot i que l'entitat els marca el camí a seguir i, en alguns casos, els limita les activitats a realitzar.

*Les estudiants comenten que la tutora de l'escola no els ha donat gens de marge per poder fer el suport (han comentat que no podien triar els contes amb els que fer el suport, ella sempre els donava el mateix, no els deixava fer fotografies dels infants, no han pogut fer cap graella de seguiment). (Vegeu annex 14.6.)*

Finalment, i en l'última fase, el debat i el diàleg entre alumnat esdevé cabdal per tal d'omplir i realitzar la carpeta d'aprenentatge, essent conscients de la importància de debatre i arribar a acords. Tanmateix, tal i com vam poder observar en la sessió de la carpeta d'aprenentatge, no sempre s'arriben a acords i consensos.

*Hi ha un grup de tres membres que va realitzar l'APS a la protectora d'animals. Dos del grup realitzen conjuntament un apartat de la carpeta, mentre que la tercera persona fa una part individual perquè no està d'acord amb el que hi han posat els seus companys i ella pensa que és important que el treball reflecteixi que ella té una visió diferent. Un cop ho redacten, ho revisen conjuntament. (Vegeu annex 14.3.)*

Pel que fa referència a la setena categoria, *Des de l'aula es vetlla i s'assegura un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tots els alumnes*, cal dir que es fomenta que els alumnes estiguin a gust i en un ambient tranquil i relaxat, ja que tal i com he dit, poden escollir el servei comunitari, amb la intenció de fomentar la seva motivació i les ganes per a realitzar aquesta tasca. Tanmateix, cal dir que a vegades s'aconsella a algun alumne de formar part d'un servei comunitari concret, tenint en compte les seves característiques i potencialitats. Des del centre s'intenta que cada alumne trobi un lloc en què pugui explotar i ampliar tots els seus coneixements i punts forts, per tal d'ajudar a d'altres persones en aquests nous aprenentatges. Per tant, podem dir que malgrat no és un procés dirigit pel professorat, aquest intenta aconsellar a l'alumnat sobre quin servei comunitari seria més beneficiós per a ell o ella.

*Ells n'havien proposat un altre sobre fer alguna cosa forestal del bosc, però tenint en compte que a en Miquel se li dona molt bé tot el tema d'informàtica, se li va proposar fer el projecte d'scratch. (Vegeu annex 14.9.)*

Sobre la vuitena categoria, *Es treballa i es vetlla per a la millora de la qualitat de les relacions humanes*, cal dir que a partir de les observacions portades a terme no hem pogut observar de forma explícita aquesta situació. És a dir, malgrat que amb els projectes d'APS el treball d'habilitats socials entre diferents col·lectius esdevé essencial, no trobem un treball explícit en la millora de les relacions humanes, possiblement perquè les observacions realitzades no han estat suficients per a detectar aquest treball. No obstant, a partir d'alguna presentació oral en concret, hem pogut observar com els alumnes estableixen relacions d'empatia amb el professorat o amb altres companys i/o companyes, ja que algun projecte comporta col·locar-se en el lloc dels altres i adoptar un rol que no és l'habitual.

*Em comenten que han après el tracte amb gent més petita, com ensenyar perquè els escoltin, i que ha estat complicat perquè era la primera vegada que feien de mestres. (Vegeu annex 14.5.)*

*Les tres noies han valorat molt positivament l'experiència a l'escola perquè han viscut de forma positiva ser un suport per a la mestra. S'han adonat de la complexitat que suposa el procés d'aprenentatge de la lectura i la necessitat organitzativa de poder fer l'activitat individual amb tots. (Vegeu annex 14.8.)*

I el mateix passa amb la novena categoria, *Es produeix un treball de valors i capacitats democràtiques i inclusives*. En aquest cas, tot i que no s'ha pogut observar explícitament un treball de tots aquests valors i capacitats, cal dir que esdevenen eixos centrals de l'experiència, pel fet d'obrir les portes de l'escola i incloure a diferents col·lectius de la societat. Principalment, es treballen valors com el respecte, la responsabilitat, la cooperació, el compromís, la llibertat d'expressió, l'ajuda cap als altres, etc. A més, a partir d'aquesta experiència també es pretén desenvolupar en els joves capacitats com saber escoltar, comunicar, mostrar empatia i assertivitat envers els altres, saber treballar en equip i assumir responsabilitats. Per tant, tot i que els diferents grups d'alumnes realitzen serveis comunitaris diferents, el treball de valors i capacitats es fa de manera transversal en cada un d'ells.

En relació a la desena categoria, *Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat*, cal dir que la figura del professorat canvia segons la fase de l'aprenentatge servei. És a dir, en un primer moment és el docent l'encarregat de transmetre la informació i els coneixements a l'alumnat sobre aspectes formatius del servei comunitari i, per tant, adopta un rol més actiu i de coneixedor de la informació. Per exemple, en el cas de l'observació en la sessió en què la Marta Corominas exposa el projecte internacional del Nepal, ens trobem amb una classe "magistral" amb preguntes i interpel·lació als joves de tant en tant com a recurs per a fomentar la seva participació. Per contra, en la segona fase la figura del professorat canvia totalment. És a dir, en aquest moment el docent ja no hi està present, perquè són els alumnes els encarregats d'anar a l'entitat fora de l'horari lectiu. Tanmateix, cal esmentar que el centre manté una relació amb les diferents entitats per comprovar que no hi ha cap problema i que tot funciona correctament.

*Comenten una anècdota que els hi va passar el primer dia que van anar a l'escola, i és que ells mateixos van decidir anar a les Escoles de Gurb sense tenir cap material preparat ni consultat amb en Manel. L'escola, immediatament, va trucar a en Manel per informar que hi havia anat tres nois sense cap tipus de preparació ni organització, per a veure què passava. (Vegeu annex 14.5.)*

Finalment, pel que fa a l'última fase del servei comunitari, cal dir que el professorat mostra a l'alumnat com elaborar la carpeta d'aprenentatge i els apartats que ha de



tenir, sense deixar-los participar en tot aquest procés. Tot seguit, actua com un veritable guia i facilitador dels aprenentatges, ja que dóna suport a l'alumnat en la realització de les carpetes d'aprenentatge. En aquest moment, el professor deixa que els alumnes treballin autònomament, s'ajudin mútuament i es produeixi un vertader aprenentatge horitzontal. A més a més, al llarg de les sessions de la carpeta d'aprenentatge la professora va comprovant el progrés de l'alumnat, resolent els possibles dubtes i preguntes.

Dit això, aquesta postura del professorat també es produeix en el moment de les exposicions orals, ja que és l'alumnat el veritable responsable i protagonista per tal de recollir i exposar aquelles principals idees del servei comunitari que, tot seguit, el tribunal haurà de valorar.

*A l'hora de fer l'explicació de l'APS, segueixen l'esquema dels dos grups que he vist anteriorment: expliquen amb detall tot el procés, diferencien entre els objectius de l'APS i els d'aprenentatge, detallen el treball realitzat a les hores de classe abans de fer el servei comunitari, el calendari concret, el treball realitzat amb els infants a l'escola, els resultats que han obtingut, les reflexions i les conclusions. (Vegeu annex 14.6. i 14.8.)*

En relació a això, també cal comentar que els docents tenen com a objectiu principal que l'alumnat sigui al màxim d'independent respecte el seu suport directe, per la qual cosa els deixa treballar amb la parella o el trio de forma autònoma per tal que conjuntament vagin resolent els possibles dubtes, i així aconseguir alternatives de suport individual.

Si ens centrem a analitzar l'onzena categoria, *El professor fomenta el treball entre iguals i l'ajuda mútua*, cal comentar que es promou explícitament l'ajuda entre iguals, tant en la primera part de formació i elaboració d'objectius comuns, com en el servei a l'entitat i en la realització de la carpeta d'aprenentatge i de les presentacions orals. Cada grup esdevé una unitat que, de forma conjunta, ha d'anar resolent els diferents reptes que els aporta l'experiència.

*L'alumna m'explica l'APS (millorar la lectura a P5) que ha realitzat amb la seva companya. Les dues m'expliquen en quina part de la carpeta d'aprenentatge es troben (reflexió final). Entre elles es van explicant què posen en aquest apartat i si tenen dubtes ho demanen als seus companys. També comparteixen l'experiència de l'APS amb tot el grup. (Vegeu annex 14.8.)*

Cal dir que a moltes de les experiències que hem pogut observar, tant en el moment dels tribunals com en l'entitat pròpiament dita, els alumnes esdevenen experts en una temàtica concreta i ajuden i ensenyen a d'altres persones. Una de les finalitats de l'aprenentatge servei és fer un treball amb la comunitat, per tant, l'alumnat del centre

incorpora totes les seves potencialitats per donar suport a d'altres persones i ajudar-les en els nous aprenentatges.

*La finalitat ha estat ajudar-los a conèixer tot aquest nou àmbit de tecnologia. Els hi van proposar com a activitats un quadernet d'scratch (el qual ja està dissenyat d'anys posteriors), un laberint amb cinc nivells cada un (aquest ha estat dissenyat per ells) i, finalment, i si queda temps, dissenyar un joc amb scratch. (Vegeu annex 14.5.)*

*Els infants treballen en anglès els transports i els serveis, i les noies els ajuden en la llengua anglesa a l'hora d'escriure un text. (Vegeu annex 14.1.)*

Pel que fa a la dotzena categoria, *El currículum s'ha concretat a partir dels desitjos i voluntats dels alumnes*, cal esmentar que tot l'alumnat té autonomia i llibertat per expressar els seus desitjos i interessos en relació al projecte a desenvolupar. Tal i com ens comenta la professora, en general s'accepten totes les propostes, però sempre tenint present que siguin projectes viables i que s'ajustin als requeriments de les institucions on es desenvolupen els APS, les quals sovint no accepten la participació de voluntaris.

*Quan els hi diem que triïn un servei comunitari que mirin també les seves possibilitats, doncs bueno potser que triïs una cosa que puguis fer. Hi ha condicionants. Clar pensa que a aquí pleguen a dos quarts de tres, si han d'anar a l'escola de primària a les 15 i han de dinar a aquí, però després a les 16, alguna persona els ha de venir a buscar, perquè no hi ha servei de bus. (Vegeu annex 14.9.)*

*El centre està obert a propostes que puguin anar sorgint. Si és viable es diu que sí. En quins casos no és viable, per exemple Càritas no vol, per un tema d'assegurances, clar fora d'horaris escolar, etc., associació de disminuïts tampoc. Hi ha associacions que són molt receptives i d'altres que no, també depèn de l'associació o del projecte. (Vegeu annex 14.9.)*

Pel que fa a la tretzena categoria, *Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge afavoreixen la participació de l'alumnat i fomenten un projecte democràtic i inclusiu*, cal destacar que en el servei comunitari l'alumnat esdevé part activa qüestionant, reflexionant, pensant, criticant i reconstruint el coneixement. Tal i com he comentat anteriorment, al llarg de totes les fases de l'APS, i tenint en compte les activitats que s'hi desenvolupen, l'alumnat esdevé part imprescindible per dur a terme cada proposta, ja que un dels requisits principals és la participació i implicació de tots i totes. Si aquesta motivació no existeix, el servei queda desdibuixat i això es percep clarament en l'última fase del servei comunitari, així com també en les presentacions orals. Finalment, destacar que s'afavoreix en l'alumnat una progressiva autonomia en la planificació de la feina, la reflexió i l'avaluació sobre els propis processos i resultats, ensenyant-los a elaborar un informe final en format power point, així com també a fer presentacions orals davant del tribunal avaluador.

Pel que fa referència a la penúltima categoria, *Les activitats que es fan a l'aula recorren a l'aprenentatge cooperatiu*, cal dir que s'ensenyen i s'utilitzen mètodes d'aprenentatge cooperatiu, en què cada membre del grup és important per tal d'assolir l'èxit en cadascuna de les parts, tant en l'elecció del projecte, en la formulació d'objectius, en el servei a l'entitat, com també en tota l'última fase. Tanmateix, val a dir que en l'observació de la carpeta d'aprenentatge vam trobar grups que no acabaven de treballar cooperativament sinó col·laborativament. És a dir, cada membre del grup realitzava de forma individual els diferents apartats sense consultar-los als seus companys i companyes, repartint-se les tasques i els punts a omplir.

Finalment, i centrant-me en l'última categoria, *L'avaluació estimula l'èxit de tots els estudiants*, cal esmentar que l'avaluació que es porta a terme en l'aprenentatge servei és per a tot l'alumnat igual, i consta de la nota mitjana entre el seguiment de la carpeta d'aprenentatge i de l'exposició oral. Pel que fa a l'avaluació d'aquestes dues parts, cal esmentar que disposen d'unes rúbriques dissenyades pel professorat del centre. És a dir, l'alumnat no té la possibilitat de participar en el procés d'elaboració de les rúbriques, sinó que acata les decisions preses pels docents.

*La part de la carpeta d'aprenentatge estem en això, vull dir no sé si aconseguirem que hi entrin els alumnes, ens ho hem plantejat però ho veig difícil, perquè són 3 classes amb 50 i picu alumnes. (Vegeu annex 14.9.)*

A més, els tribunals també estan dissenyats de la mateixa manera, tot i que l'alumnat sap el temps de què disposen i els principals apartats que han d'exposar. En el moment en què els alumnes han acabat de presentar la seva exposició oral, el professorat responsable del tribunal els dóna algunes indicacions bàsiques sobre com ha anat l'exposició i el servei comunitari en general, i tot seguit els donen grapades les dues rúbriques amb les qualificacions corresponents. Per tant, es produeix una avaluació de tot l'alumnat seguint uns mateixos instruments d'avaluació, tenint en compte, això sí, l'èxit de l'alumnat en relació a les seves pròpies possibilitats. Un dels punts forts de l'avaluació de l'APS és que tot el procés seguit té un pes més important que la presentació oral. I, precisament, tot el procés seguit s'avalua mitjançant la carpeta d'aprenentatge.

Finalment, i tal i com diu la professora responsable de l'APS, és cabdal que des de l'escola s'ofereixi la capacitat d'esdevenir ciutadans de la societat actual, oferint-los les oportunitats necessàries perquè puguin créixer i desenvolupar-se com a persones cíviques i emprenedores.

*Els nens no són el futur de la societat, ja són societat. No són futurs ciutadans, ja són ciutadans. (Vegeu annex 7)*

## 5. CONCLUSIONS

---

Després de presentar en l'apartat anterior els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les tres experiències que constitueixen el fil principal de la recerca, en aquest apartat és pertinent recollir i reflexionar sobre aquells aspectes més rellevants de la participació de l'alumnat en les tres pràctiques educatives, i d'aquesta manera donar resposta als objectius de la recerca. Conseqüentment, extrauré algunes conclusions generals de la investigació, així com també exposaré les limitacions i possibles qüestions que queden obertes.

Prenent com a punt de partida la pregunta general del treball, és a dir, *la participació de l'alumnat augmenta en pràctiques que treballen i vetllen per la inclusió educativa i la democràcia*, voldria comentar que el primer pas fonamental ha estat identificar i seleccionar aquestes pràctiques democràtiques, participatives i inclusives. En termes generals, i partint del primer objectiu, sembla ser que si les pràctiques són més inclusives i democràtiques, els alumnes tenen majors possibilitats de participació. I, de forma implícita, si participen més acabaran coneixent i interioritzant els valors propis d'una societat democràtica, fent ús dels seus drets i deures, la qual cosa els possibilitarà esdevenir ciutadans més democràtics. No obstant, i per tal de donar validesa a aquesta idea, voldria exposar una sèrie de conclusions vinculades amb els objectius de la recerca.

***OBJECTIU 1: Seleccionar estratègies metodològiques que el centre considera com a inclusives i democràtiques que afavoreixin la participació dels alumnes.***

Tal i com he comentat en apartats anteriors, en el moment d'identificar i seleccionar aquestes pràctiques, ja vaig establir certs criteris que, tenint en compte el marc teòric, buscava en cada una d'elles, com ara que fossin pràctiques democràtiques, que tinguessin en compte l'atenció a la diversitat, un currículum comú, diversificat i equitatiu, canvis en la figura del professorat, en l'avaluació, etc. Finalment, a partir de tots aquests criteris de selecció, així com també a partir de la recollida d'informació per part de diferents col·lectius del centre, em van portar a l'elecció de les brigades de suport al professorat, de l'aprenentatge servei i del treball cooperatiu.

En relació a tot això, voldria esmentar ja en primer lloc una idea molt interessant que he pogut detectar, i és que com més acadèmica i curricular és l'experiència, més limitacions apareixen i menys capacitat participativa i democràtica aporta per a

l'alumnat. És a dir, aquests no tenen tantes possibilitats de participar, ja que molt sovint les decisions vénen marcades per l'adult. L'equip docent és qui determina els continguts curriculars a impartir segons el Departament d'Ensenyament i, en aquests casos, trobem que disminueixen les possibilitats de participació de l'alumnat.

A continuació, i per tal d'aprofundir més en aquesta idea i d'altres que vindran, exposaré algunes conclusions extretes de cada una de les experiències per separat, amb la finalitat de donar resposta als altres dos objectius prèviament plantejats. El motiu pel qual em centro de manera específica en cada experiència es deu al fet que són pràctiques metodològiques molt diferents entre si, per la qual cosa considero que és millor buscar conclusions de manera independent.

***OBJECTIU 2: Analitzar si les pràctiques seleccionades com a inclusives i democràtiques afavoreixen la participació dels alumnes i milloren les oportunitats d'aprenentatge de tot l'alumnat.***

***OBJECTIU 3: Identificar quins canvis cal introduir en les pràctiques que el centre considera com a inclusives i democràtiques per afavorir una major participació de l'alumnat.***

Per tal de respondre a aquests objectius i identificar alguns canvis que el centre hauria d'introduir en les tres experiències seleccionades per afavorir una major participació de l'alumnat, m'agradaria, ja en primer lloc, reflexionar sobre la següent pregunta: *quines característiques ha de tenir l'organització de l'aula i l'experiència educativa que afavoreixi, veritablement, una participació activa de l'alumnat en els processos de presa de decisions?*

Tot i que respondre a aquesta pregunta és una tasca difícil, a continuació intentaré exposar les principals idees que m'han portat a considerar les **brigades de suport al professorat** com una de les experiències més participatives i democràtiques per a tot l'alumnat. Inicialment, un primer element que voldria comentar és que les brigades, pel fet de ser una de les experiències menys formals i més obertes i dinàmiques, comporta que l'alumnat participi més activament i s'impliqui per tal que tot funcioni de la millor manera possible, la qual cosa fa augmentar el sentit d'empatia, responsabilitat i autonomia. És a dir, l'escola funciona com un sistema social en el qual l'alumnat desenvolupa les tasques que li permetran assolir els objectius del currículum, però en aquest cas, les activitats proposades tenen una càrrega menys formal i més "lúdica" que proporcionen vivències i aprenentatges més significatius per a tot l'alumnat.

En aquest cas, els nois i les noies esdevenen el col·lectiu més actiu i compromès, ja que se'ls hi dóna la possibilitat de participar i prendre decisions en molts aspectes que afecten a l'experiència, i això comporta que se senten més motivats i amb la responsabilitat per prendre aquelles decisions més encertades en benefici de tot el grup. Per tant, això ens indica que en aquesta experiència es compleix el principi de governança, ja que trobem que el grup es converteix en un òrgan conjunt que forma part dels processos participatius relacionats amb la presa de decisions, les quals tenen una dimensió interpersonal i també d'interès comú i col·lectiu. A més a més, també és fonamental el principi d'habitança, criteri indispensable per a estar bé dins del grup i poder desenvolupar al màxim els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Per altra banda, voldria destacar que les brigades estan formades per alumnes de diferents cursos, de 1r a 4t d'ESO, la qual cosa designa processos recíprocs d'aprenentatge, influència, orientació i intercanvi. És un espai on cada un dels alumnes hi troba el seu lloc, per la qual cosa trobem que no existeixen barreres per a l'aprenentatge i la participació, sinó que es vetlla per a l'atenció a la diversitat i, conseqüentment, s'assegura la inclusió educativa. El primer element que garanteix aquest criteri d'inclusió és ja en el moment de seleccionar la brigada, ja que cada persona té la possibilitat d'expressar-se obertament, i es tenen en compte les característiques i potencialitats de cadascú. El fet que hi hagi un ampli ventall de brigades, i que aquestes siguin de tipologies molt diverses, comporta que cada alumne hagi de fer un treball d'introspecció i identificar els seus punts forts, la qual cosa els permetrà prioritzar una brigada en comptes d'una altra, i trobar el seu lloc dins el centre, dins l'aula i dins el grup. A més a més, és important comentar que en aquesta experiència, els grups que es creen no es formen en base a la lògica de l'heterogeneïtat i/o homogeneïtat, sinó que són els alumnes els que prenen les decisions i aquestes se'ls hi respecten, la qual cosa fa augmentar la motivació tot generant un sentiment de pertinença al grup. Això pot comportar l'aparició de grups més homogenis i d'altres més heterogenis segons les característiques individuals de cadascú.

Per altra banda, un nou element que assegura la inclusió educativa i la democràcia participativa és que es procura identificar els interessos i/o necessitats dels alumnes per construir la programació de l'aula. Això comporta que l'alumnat esdevé part activa qüestionant, reflexionant, pensant, criticant i reconstruint el coneixement. Per tant, els aspectes curriculars i acadèmics venen condicionats per les decisions que prenen els alumnes en benefici de tot el col·lectiu.

A més, el fet que en cada brigada hi hagi alumnes que actuïn com a dinamitzadors i organitzadors, comporta que s'incrementin les relacions socials entre ells, afavorint així l'ajuda entre iguals i l'aprenentatge horitzontal. És a dir, cada professor ha escollit, amb l'acceptació per part de l'alumnat, un parell de nois i/o noies que presenten unes característiques concretes per tal de realitzar el paper de capità/na de la brigada. Aquests alumnes acostumen a ser de 3r o de 4t d'ESO, per la qual cosa ja tenen una major trajectòria al centre, així com també alumnes amb més aptituds segons la brigada, i tots ells responsables i autònoms. Aquest fet permet que el docent encara quedi més al marge, i que siguin els alumnes qui, de manera conjunta, busquin estratègies i solucions per tal d'afrontar els problemes.

Després d'analitzar el paper de l'alumnat, m'agradaria centrar-me en el lloc que ocupen els docents en aquesta experiència. En primer lloc, cal comentar que les brigades és un espai on els docents es mantenen totalment en un segon pla i permeten que sigui l'alumnat qui acabi portant la brigada de la manera que cregui més convenient. És a dir, s'abandona la figura tradicional del professor com a coneixedor de la informació i el responsable de determinar les activitats a realitzar, i adopta el paper de guia en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Encara que trobem brigades diferents, totes elles parteixen d'aquest principi d'autonomia de l'alumnat, i es pot percebre clarament que hi ha una idea conjunta de centre sobre com s'entén aquesta experiència. Així puc concloure que el centre comparteix una creença comuna de com han de funcionar les brigades, i que la concepció de l'educació que actua com a punt de partida d'aquesta experiència considera a l'alumnat com un subjecte amb capacitat per a construir coneixement, ser crític, creatiu i amb la suficient capacitat transformadora com per millorar en els aprenentatges.

Tal i com he dit, el professorat del centre ha consensuat unes estratègies d'intervenció que considera útils i necessàries per afavorir un bon clima de treball a l'aula, i un ambient en el qual els alumnes es trobin segurs, tranquils i relaxats. Aquesta experiència en concret valora les actituds, estratègies i maneres de fer que permeten crear un clima de treball òptim per adquirir nous coneixements, treballar amb autonomia i afavorir el desenvolupament global de l'alumnat. Això comporta que es poden crear autèntiques estructures de participació, on l'alumnat pren consciència del seu propi procés d'aprenentatge i hi té un paper actiu.

Centrant-me més específicament en la participació de l'alumnat, m'agradaria retornar al marc teòric per identificar els nivells de participació existents i així comprendre en quin nivell es troba aquesta experiència i quines accions es podrien desenvolupar per

ampliar aquesta participació democràtica. En aquest cas concret, es pot afirmar que el nivell de participació dels alumnes es troba en els nivells més elevats, ja que tenen la suficient capacitat com per poder decidir i col·laborar, i actuar i apoderar. És a dir, en tot moment els alumnes tenen la possibilitat de donar la seva opinió, la qual és acceptada i reconeguda, i acaba tenint la mateixa repercussió pel resultat final que la dels adults. És més, sovint els nivells de participació que es produeixen traspassen aquesta situació i avancen cap a l'últim nivell, en el qual poden posar en pràctica accions concretes, executar les decisions preses i gestionar les activitats i tasques tot mantenint el control i la presa de decisions. En aquest cas, els alumnes disposen de la confiança absoluta del docent per prendre les últimes decisions que afecten a la brigada, la qual cosa els permet comptar amb moments i espais per a debatre i opinar. Puc concloure que els alumnes participen en la presa de decisions i comparteixen el poder i la responsabilitat amb l'adult, la qual cosa comporta que tinguin els mateixos drets i les mateixes oportunitats d'ensenyar i aprendre (Susinos i Ceballos, 2012).

Paral·lelament a això, hi ha un aspecte que voldria afegir, el qual m'ha fet reflexionar molt i em crea curiositat. De fet, aquest podria ser un nou element de recerca, i és sobre el tema de l'avaluació. És a dir, en les brigades de suport al professorat no es produeix una avaluació del treball dins l'aula, sinó que allò que determina si s'està treballant o no és quan s'acaben assolint els objectius de la brigada, ja sigui arreglar les bicicletes o bé, per exemple, decorar el centre per Nadal. Dit això, em pregunto si *el fet que no s'avaluï comporta que l'alumnat estigui sotmès a menys pressions i es senti capaç de participar, opinar, decidir i poder-se equivocar sense tantes preocupacions?* Tot i que ara per ara no puc donar una resposta a aquesta pregunta, tinc la curiositat per investigar sobre com afecta l'avaluació en els alumnes, i si aquests es troben sotmesos a uns estàndards que els impedeixen esdevenir més autònoms i participatius.

Un cop exposats els principals punts forts i destacables de les brigades de suport al professorat, voldria exposar algunes idees sorgides al llarg de la recerca que, des del meu punt de vista, caldria modificar i introduir per tal que les brigades fossin més democràtiques i participatives. En primer lloc, i tal i com sabem, en general els alumnes poden escollir la brigada on participar, però en el cas de la brigada magister es produeix un treball més dirigit per part dels professors, els quals són els encarregats d'identificar aquells alumnes que presenten més dificultats d'organització i d'aprenentatge, i els recomanen que s'apunten a aquesta brigada. Malgrat que trobem alumnes que decideixen formar part d'aquesta brigada voluntàriament, molts d'altres no. En aquest cas, els processos participatius i democràtics es troben més



desdibuixats, i potser caldria escoltar i respectar més els seus punts de vista i opinions. Tanmateix, també cal destacar que en el cas d'algun alumne que a mig curs hagi evolucionat molt, es permet un canvi en la brigada.

Per altra banda, també seria interessant que per tal d'esdevenir una experiència al màxim de democràtica i participativa, els alumnes poguessin anar canviant de brigada segons els seus interessos i voluntats. És a dir, a principi de curs cada alumne pren la decisió sobre la brigada on anar, i aquesta es manté al llarg de tot el curs (a mig curs, si cal, es poden fer canvis). Tanmateix, seria interessant que fossin els alumnes els que, segons el dia i l'activitat, poguessin decidir lliurement a quina brigada anar, i que els espais fossin suficientment oberts i flexibles com perquè cada alumne pogués escollir la brigada. Això suposaria obrir les portes de les aules i permetre el lliure moviment de l'alumnat, amb activitats ben planificades i programades, i amb la suficient capacitat com per respectar i acceptar les seves opinions.

Dit això, i per finalitzar amb aquesta experiència, m'agradaria comentar que en general és una experiència participativa, democràtica i inclusiva, on trobem alts nivells de participació dels alumnes, els quals poden prendre decisions i esdevenir part activa de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

A continuació, em centraré en el **treball cooperatiu**, i voldria dir que, actualment, la societat del coneixement demana cada vegada més persones capaces d'interactuar en situacions de treball d'alta complexitat, on el treball en equip esdevé una exigència. És per això que des d'aquest centre educatiu s'impulsa el treball en grups cooperatius com una estratègia metodològica bàsica per a la societat actual.

En primer lloc, voldria comentar que el treball cooperatiu el podem entendre com un grup de procediments d'ensenyament i aprenentatge que parteixen de l'organització de la classe en petits grups on els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per resoldre tasques i aprofundir en els seus aprenentatges, i on els principals beneficis recauen en la motivació per part de l'alumnat, en les actituds d'implicació i iniciativa, en la qualitat dels processos educatius i en la relació social en els aprenentatges.

Dit això, i centrant-me en l'experiència investigada, cal comentar que aquesta s'emmarca dins d'un àmbit molt més curricular, ja que afecta a tots els grups classe i a totes les matèries, per la qual cosa és un procés que ha de ser guiat i acompanyat per a tota la comunitat educativa. La possibilitat de treballar de manera cooperativa

comporta que es tingui en compte la diversitat de capacitats i potencialitats de cada alumne, i així crear els grups cooperatius seguint la lògica de l'heterogeneïtat. Per tant, el valor de la diversitat és un dels punts de partida del centre, des de la convicció que l'educació és un dret per a tothom i que tots els individus són susceptibles de millora. Des del centre es creu en el valor de la cooperació, la qual cosa significa sumar en comptes de dividir i poder accedir a aprenentatges més complexos mitjançant solucions compartides.

Pel que fa als agrupaments, en primer lloc voldria esmentar un acord del centre, i és que han optat per grups reduïts a l'aula, ja que tenen un màxim de 20 alumnes per classe. Aquesta aposta per la individualitat i la participació comporta que tot el professorat faci algunes hores més de classe cada setmana, la qual cosa ha estat acceptada per tot el Claustre. Per tant, trobem una voluntat compartida per part del centre, i la creença que és absolutament necessari oferir contextos d'ensenyament i aprenentatge de qualitat. Dit això, i centrant-me en les agrupacions del treball cooperatiu, dir que són sempre de composició heterogènia, formades per 3 o 4 persones que treballen de manera cooperativa i compartida. En la creació dels grups cooperatius es tenen en compte les capacitats, les habilitats i els resultats acadèmics individuals de cada alumne, així com també la sintonia entre els possibles membres de l'equip per afavorir l'equilibri entre la cooperació i la cohesió dels equips de treball. Aquests grups es modifiquen per trimestre, la qual cosa permet interaccionar amb persones diferents, i fer un treball d'atenció a la diversitat molt interessant. A més, amb aquests canvis es fomenta la cohesió de grup, la creació de diferents rols i permet fer aparèixer i/o desaparèixer lideratges. Tanmateix, les agrupacions dels alumnes comporten que a vegades apareguin situacions problemàtiques entre alumnat per discrepàncies amb els altres membres del grup, moment idoni per a treballar valors i capacitats democràtiques i inclusives. En general, es potencia el compromís, la responsabilitat i el respecte com a valors cabdals en el treball cooperatiu.

En relació a això, m'agradaria comentar que tot i que aquest treball cooperatiu es dona en tots els cursos de secundària, el criteri principal d'agrupament és per edats (igual que en el cas de l'aprenentatge servei). El fet que aquesta experiència s'emmarqui dins una vessant absolutament curricular i acadèmica, comporta que l'organització dels alumnes respongui a criteris homogeneïtzadors, segons els quals l'alumnat aprèn allò que li pertoca en una edat determinada. Per tant, a diferència de les brigades en què els alumnes dels diferents cursos estaven barrejats en les tasques i activitats a desenvolupar, en el treball cooperatiu això no es produeix.

Per altra banda, i pel que fa a l'organització horària, voldria esmentar que el fet de treballar en grups cooperatius en totes les matèries condiciona la distribució horària, ja que ens trobem davant de classes de dues hores, la qual cosa afavoreix el procés d'aprenentatge, i permet oferir moments per a debatre, consensuar i prendre decisions. Els diferents col·lectius investigats valoren positivament la possibilitat de disposar de dues hores per a cada classe, ja que els permet estructurar millor les sessions i començar i finalitzar totes les activitats. A més a més, i tal i com he dit, d'aquesta manera cada professor té programat un cert període de temps per tal que cada grup pugui debatre i arribar a acords sobre allò que estan realitzant, element absolutament indispensable per tal d'arribar a potenciar la participació de tots i totes.

Aquesta experiència la podríem emmarcar dins els principis democràtics d'habitança i alteritat. Per una banda, l'habitança ens determina la necessitat d'establir un conjunt de relacions que facin aparèixer la capacitat per a estar bé dins del grup, ja que si aquest principi no es compleix, la motivació i la participació individual de cada alumne es veurà clarament limitada. Per contra, també trobem que apareix el principi d'alteritat, el qual fa referència al reconeixement de tots i cada un dels membres que configuren el grup per tal de poder arribar a acords comuns i construir un contingut consensuat i unificat.

En aquest moment m'agradaria exposar una reflexió, i és que com més curricular i acadèmica és l'experiència, apareixen menys possibilitats de participar i compartir els processos d'ensenyament i aprenentatge amb persones d'altres cursos i edats. Considero que aquest fet limita el diàleg democràtic i la inclusió educativa, ja que tots els beneficis que es poden obtenir a partir dels aprenentatges entre alumnat de diferents cursos queden obsolets per aquests agrupaments tan marcats. En aquest moment, podria ser interessant obrir una nova pregunta de recerca sobre si *els aprenentatges entre alumnes de diferents cursos fomenten processos d'ensenyament i aprenentatge més rics i permeten millorar la qualitat de l'educació.*

L'aposta pel treball cooperatiu i l'interès per desenvolupar al màxim les capacitats i habilitats de cada un dels estudiants, han portat al professorat a replantejar molts àmbits del procés educatiu, com ara el seu rol o bé el tema de l'avaluació. En relació al primer aspecte, caldria diferenciar el paper que desenvolupen els docents en varis moments del treball cooperatiu. A l'inici de la sessió els professors són els encarregats de dirigir-se unidireccionalment als alumnes, mostrant-los les activitats i els objectius que desenvoluparan. En aquest moment, no es percep una clara participació per part de l'alumnat. Tanmateix, en el moment en què els alumnes es posen a treballar de

manera cooperativa, el professorat adopta un nou rol, i actua com a guia i facilitador dels aprenentatges. Això comporta que emergeixi l'ajuda entre iguals i un veritable treball horitzontal entre els membres del grup.

Per contra, i centrant-me en l'avaluació, cal dir que és fonamental oferir eines i recursos per tal que l'alumnat pugui regular el seu propi procés d'aprenentatge. L'alumnat ha manifestat obertament el repte que suposa treballar amb companys i companyes amb diferents graus d'interès, responsabilitat i capacitats, ja que tot això acaba repercutint en el resultat acadèmic final. No obstant, veuen en l'avaluació un recurs indispensable per determinar i avaluar la feina que ha fet cada membre del grup de forma justa i equitativa. L'alumnat valora positivament la possibilitat d'avaluar-se a si mateixos i als seus companys i companyes, així com també de formar part activa en l'elaboració de les rúbriques d'avaluació. El fet de poder participar en aquest moment tan important del procés educatiu els dona la suficient motivació i implicació com per elaborar les seves tasques de la millor manera possible, essent conscients d'allò que se'ls hi demanarà i de les puntuacions que podran obtenir si ho realitzen de forma acurada.

A continuació, m'agradaria comentar certs aspectes que he pogut detectar del treball cooperatiu dins les aules, els quals ens donaran pistes clares i concises sobre els canvis que cal introduir per avançar cap a fites de major democràcia i participació. En primer lloc, i per tal de fer un pas endavant, seria interessant que el centre modifiqués el criteri de selecció per cursos, i començar a implementar el treball cooperatiu segons les matèries. D'aquesta manera, es podria potenciar les relacions entre alumnat de diferents cursos i edats i l'aprenentatge multi nivell. Tot i que això demana grans dosis de treball a l'hora de seleccionar els continguts a impartir i treballar, enriquiria els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Per altra banda, voldria dir que malgrat la majoria de grups treballen de forma cooperativa en la construcció d'un resultat comú i compartit, en certes ocasions he pogut detectar grups que no treballen cooperativament sinó col·laborativament. En aquests casos, els membres del grup es repartien les tasques a realitzar, no compartien els resultats obtinguts ni els possibles dubtes i no veien el grup com un recurs on abocar-hi els dubtes abans de recórrer al professor. Davant d'això, cal dir que ens trobem amb una contradicció, ja que per una banda hi ha grups que realment fan un treball cooperatiu, la qual cosa ens demostra que des del centre s'ha treballat en aquest camí, mentre que d'altres no compleixen els principis d'aquesta metodologia. A més, dir que no tenim suficient informació per determinar si això es deu

al treball que fan els professors, a la seva dinàmica i manera de ser, a les activitats plantejades..., ja que en cada sessió, totes elles amb professors i activitats diferents, hem observat com algun grup no acabava de treballar cooperativament. Per tant, això demostra que caldria introduir-hi canvis o bé tornar a recordar i a explicitar els criteris pels quals es regeix aquesta metodologia d'aprenentatge.

Centrant-me en la participació dels alumnes, m'agradaria dir que tot i que no hem pogut observar durant un llarg període de temps pràctiques de treball cooperatiu, la qual cosa ja esdevé un handicap i limitació per a la present investigació, puc afirmar que les observacions realitzades ens han mostrat que, de les tres experiències analitzades, aquesta és la que ofereix menys possibilitats de participació a l'alumnat. En aquest moment, em pregunto si *el fet d'esdevenir l'experiència més curricular i acadèmica, marcada per uns continguts i uns estàndards que cal treballar i ensenyar, ha comportat que sigui l'experiència que ofereix menys processos participatius i de presa de decisions en els alumnes.*

Per tal de reflexionar més sobre aquesta idea, voldria destacar diferents moments del treball cooperatiu. En primer lloc, i a l'inici de cada sessió, ens hem trobat en què és el docent la persona responsable d'introduir els continguts que s'aniran a desenvolupar, explicitant els objectius i les activitats. En aquest cas, es produeix una relació més unidireccional, i tot i que sovint pregunta als alumnes, és el docent qui pren un paper més actiu. Seguidament, en el moment de realitzar el repartiment de les activitats, moment ideal per a fomentar processos de presa de decisions en els alumnes, ens trobem en què també ve molt limitat per l'adult. És a dir, es marca molt la manera com cal realitzar les activitats d'ensenyament i aprenentatge, sense donar-los la possibilitat d'escollir la temàtica, els recursos, els materials, l'organització interna del grup... En totes les sessions observades, exceptuant-ne una de concreta, és el docent la persona encarregada de determinar quins recursos informàtics cal utilitzar (com ara el drive, word...), quina temàtica treballar (és l'encarregat de fer el repartiment dels temes sense demanar l'opinió dels alumnes), l'organització a seguir (la primera part de forma individual, la segona en parelles...), etc. No obstant, en una sessió d'ensenyament i aprenentatge vam poder observar com el professor, després d'explicar-los l'activitat que anirien a desenvolupar, els va mostrar el gran ventall de possibilitats a l'hora de treballar (recursos i materials, agrupaments, organització, etc.), permetent que fos cada grup d'alumnes el que prengués les decisions més encertades segons els seus criteris.

Dit això, i pel que fa als nivells de participació de l'alumnat en el treball cooperatiu, voldria dir que el podríem situar en els estadis entremitjos. Els alumnes només poden accedir a la informació sobre la temàtica a treballar, sense poder opinar ni expressar els seus punts de vista, i el docent és la persona responsable de determinar els continguts curriculars a treballar. No obstant, en el moment en què els alumnes ja coneixen la temàtica i es col·loquen en grups cooperatius, augmenta significativament la seva capacitat de participació, i ens trobem en què els alumnes poden opinar i consultar, involucrar-se en l'activitat i fer propostes que assegurin les preocupacions i aspiracions individuals. Tanmateix, no podríem situar aquesta experiència en els nivells més elevats de participació, ja que a partir de les observacions realitzades, els alumnes no poden posar en pràctica accions concretes, ni executar ni prendre decisions, sinó que segueixen tot allò que els marca el docent. En aquest cas, i segons Hart citat per Susinos i Ceballos (2012), els alumnes són assignats a les tasques i als projectes que han de realitzar i informats d'allò que han de portar a terme. Ara bé, tampoc hem observat cap situació en què un alumne es mostrés disconforme amb aquesta situació, la qual cosa em fa replantejar si això es deu al fet que no tenien cap dubte ni voluntat de canvi, o si bé ja no intentaven contradir al professor perquè sabien que no serviria.

En aquest moment, i tenint en compte aquests nivells de participació, m'agradaria comentar que la figura del docent té un paper fonamental, ja que aquesta major o menor obertura en els processos participatius també ve determinada pel professorat i la seva manera d'impartir docència. A nivell general, voldria dir que aquesta experiència, tot i esdevenir participativa i democràtica, ens acaba mostrant que el resultat final serà diferent en funció del professorat que porti a terme la sessió d'ensenyament i aprenentatge. Tot i que el centre és de nova creació amb una metodologia i una pedagogia innovadora, la manera com aquests principis es concreten dins les aules i en cada una de les activitats d'ensenyament i aprenentatge depèn del professorat que les imparteix.

Per altra banda, també voldria comentar que per tal que el treball cooperatiu sigui una experiència més democràtica i participativa, és important deixar participar als alumnes en la formació de grups, ja sigui els grups estables que es creen al llarg del trimestre o bé els grups esporàdics en les sessions d'ensenyament i aprenentatge. En el primer cas, cal comentar que són els docents els encarregats de determinar els grups de treball cooperatiu, sense deixar participar als alumnes en aquest procés. El tutor, conjuntament amb els altres docents, i partint de la lògica de l'heterogeneïtat, és

l'encarregat de col·locar els alumnes en diferents grups que seran estables durant un trimestre. Per contra, i centrant-nos en els grups esporàdics que es poden crear en algunes sessions d'ensenyament i aprenentatge (esdevé un fet esporàdic que no es pot generalitzar, ja que podria esbiaixar la recerca), en cap moment es va deixar participar als alumnes en la presa de decisions sobre quin grup dissoldre i/o modificar, sinó que va ser l'adult la persona encarregada de crear-los. Per tant, això ens mostra que per afavorir un diàleg més participatiu i democràtic cal demanar l'opinió dels alumnes, on tots i totes tinguin el mateix dret i les mateixes oportunitats d'ensenyar i aprendre (Susinos i Ceballos, 2012).

Finalment, voldria esmentar que l'aprenentatge cooperatiu esdevé una metodologia d'aprenentatge que motiva als estudiants a perseguir objectius comuns i estimula que es preocupin més pels altres, en contraposició amb una actitud més individualista i egocèntrica. És una pedagogia per a la democràcia, que atorga el poder als estudiants i no tant a una figura autoritària, fent-los desenvolupar habilitats i competències pròpies d'una societat democràtica i inclusiva.

Per últim, i centrant-me en l'experiència de l'**aprenentatge servei**, voldria destacar que s'han detectat aspectes molt positius a favor de la participació de l'alumnat i, per altra banda, certs canvis que caldria introduir per tal d'esdevenir una pràctica encara més democràtica i inclusiva i, consegüentment, amb majors possibilitats de participació.

En primer lloc, voldria comentar que l'aprenentatge servei es pot entendre com una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat, per la qual cosa es pot considerar un projecte educatiu amb utilitat social. En aquest sentit, els alumnes han estat treballant sobre necessitats reals de l'entorn, amb l'objectiu de millorar-lo. L'aprenentatge servei fa referència a una experiència innovadora, participativa i democràtica, en què l'aspecte més important que el diferencia de la resta d'experiències investigades és que involucra enormement a la comunitat, i es fa un treball intens amb diferents entitats, organitzacions, col·lectius de persones i amb la societat en general. Per tant, s'obren les portes de l'escola per englobar a la societat, i on el sentit de comunitat és un dels pilars principals d'aquesta experiència. A més, ha aportat resultats positius tant en termes d'èxit escolar com de compromís social, ja que el treball en valors i l'aprenentatge d'habilitats és cabdal a l'hora de treballar per construir comunitats més cohesionades i més solidàries. Els

valors i les capacitats democràtiques i inclusives apareixen de manera transversal al llarg de tot el projecte.

En relació amb aquest sentit de comunitat, podem parlar que un dels principis democràtics que es garanteix en aquesta experiència és el de reconeixement de l'alteritat. És a dir, a partir d'aquest projecte es creen un conjunt d'actituds i comportaments encaminats a un reconeixement de tots els altres col·lectius amb els quals s'anirà a treballar, ja sigui amb infants o joves, persones adultes, col·lectius més desfavorits, etc. Per tant, un dels principals punts forts d'aquesta experiència és la possibilitat que s'ofereix als alumnes per esdevenir ciutadans actius que puguin aportar beneficis a favor de la societat i crear una xarxa amb la comunitat. A més, aquest treball amb col·lectius tan diversos comporta explícitament un treball de valors (responsabilitat, cooperació, empatia, llibertat d'expressió, ajuda cap als altres, etc.) i capacitats inclusives i democràtiques (saber escoltar, comunicar, mostrar empatia, assertivitat envers els altres, treballar en equip, assumir responsabilitats, etc.), així com també una atenció i respecte per a la diversitat.

En l'aprenentatge servei que hem estat investigant trobem a diferents actors implicats, i cadascun d'ells juguen un paper protagonista. Per una banda, els alumnes encarregats de realitzar el servei, els quals desenvolupen un paper principal per tal que tot aquesta unió amb la comunitat tingui beneficis socials col·lectius. Per altra banda, cal destacar també el públic destinatari del servei, el qual no actua únicament com a receptor, sinó que les seves accions també repercuteixen en la comunitat, en el seu entorn, en altres joves, en el medi ambient, en la vida cultural, etc. A més, ens trobem amb els docents, els quals han impulsat des dels seus àmbits de coneixement les accions que els alumnes poden realitzar en el seu servei comunitari. També ens trobem amb la comunitat, ja que és el context en el qual es desenvolupa el servei i és on es produeixen les sinergies més positives d'aquesta metodologia. I, finalment, no podem obviar els facilitadors (com ara l'Ajuntament), els quals han ajudat a posar en relació a la comunitat educativa amb l'entorn ciutadà.

Dit això, i tal i com sabem, la diferència respecte a un altre tipus de "voluntariat" és que l'APS s'integra en els continguts curriculars de l'ensenyament reglat, per la qual cosa apareixen aspectes curriculars i acadèmics que marcaran el funcionament de l'experiència. Aquesta es troba emmarcada dins l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania a 3r d'ESO, i tots els alumnes estan obligats a portar-la a terme. Per tant, això ens mostra que no es produeix cap procés d'exclusió ni de barreres per a l'aprenentatge i la participació, ja que tot l'alumnat participa d'aquesta experiència. A



més a més, el fet que hi hagi tants projectes diferents, alguns de propers a la nostra cultura i societat i d'altres de molt llunyans, permeten exemplificar la globalitat del món i ens donen la possibilitat per a treballar amb i per a la diferència.

Cal dir que el primer criteri d'agrupament de l'alumnat és, igual que en el treball cooperatiu, per cursos, a diferència de les brigades que englobava a l'alumnat de tot el centre. A més a més, en aquesta experiència els subgrups que es creen no es formen en base a la lògica de l'homogeneïtat i/o heterogeneïtat, sinó que el principal criteri per a la formació dels grups es basa en les voluntats i els interessos dels alumnes. Aquest fet permet que, malgrat hi hagi grups amb uns mateixos nivells de capacitat, s'asseguri la motivació i les ganes de participar, condicions absolutament imprescindibles per aconseguir uns bons processos d'aprenentatge i considerar el projecte i el servei com un repte personal.

En relació a això, també m'agradaria comentar que els grups es regeixen pels principis del treball cooperatiu per tal d'arribar a construir un contingut comú i assolir de manera conjunta uns mateixos objectius en la comunitat. A més, el fet que aquesta experiència englobi moltes propostes diferents, totes elles d'àmbits d'aprenentatge diversos, permet fer emergir les intel·ligències múltiples dels alumnes. És a dir, tot i que el centre ja té projectes començats d'altres anys i el contacte fet amb certes entitats, també està obert a noves propostes que puguin anar apareixent, la qual cosa no limita el sentit de comunitat, sinó que l'engrandeix i el reforça. Això ens mostra que aquest és un projecte ben fonamentat, i que és voluntat del centre que aquesta experiència tiri endavant, i no la d'un professor en concret. Per tant, tot l'equip docent està segur dels beneficis que aquesta proposta aporta en els aprenentatges de l'alumnat, i es treballa cap a una mateixa direcció per aconseguir uns processos d'ensenyament i aprenentatge òptims. No obstant, cal destacar que la figura del professorat canvia en aquest procés, i deixa la vessant més tradicional per convertir-se en un docent facilitador dels aprenentatges per tal que cada grup acabi prenent les decisions més encertades segons el seu projecte. D'aquesta manera, s'afavoreix el treball en equip, l'ajuda entre iguals i l'aprenentatge horitzontal. L'activitat ha demostrat ser de gran importància, ja que s'hi ha implicat més professorat per tal de poder seguir oferint l'APS com a activitat capital del centre.

L'aprenentatge servei esdevé una metodologia d'aprenentatge en què es produeix una actitud activa cap a la participació, i on, tal i com he comentat, l'alumnat esdevé el principal protagonista dels seus aprenentatges. Això també queda demostrat en el moment en què se'ls dona la possibilitat d'ampliar les hores amb l'entitat, essent

conscients que en alguns casos apareix una veritable implicació i motivació. Aquesta flexibilitat horària ens mostra que es tenen en compte els interessos dels alumnes i que la seva capacitat de participació no es troba limitada.

Dit això, i en relació a la primera fase del projecte, trobem que cada alumne pot escollir el grup amb el qual desenvolupar el servei comunitari, per la qual cosa la motivació i la creació d'un clima adequat i de confiança ja està "assegurat". A més, en el moment en què hi ha els grups definits, cada un d'ells té la possibilitat d'escollir el projecte que aniran a desenvolupar (objectius, entitat, activitats, avaluació, etc.), i són absolutament conscients que si realment volen que el seu servei comunitari tiri endavant han de ser ells els veritables responsables d'aconseguir-ho. Per tal d'assegurar aquest èxit ja des del primer moment, els alumnes disposen de temps i espais per debatre, dialogar i prendre acords, els quals els marcaran tot el camí a seguir al llarg del curs. Si realment es vol aconseguir que els alumnes esdevinguin autònoms i prenguin les seves pròpies decisions, és cabdal deixar-los els espais i temps suficients per organitzar-se.

Per altra banda, dir que en la segona fase l'alumnat també prenen un rol molt actiu, ja que han de realitzar el servei comunitari pròpiament dit, i això comporta presentar-se a l'entitat, estar en contacte amb diverses persones que no han vist mai, realitzar activitats amb diferents col·lectius, etc. Un aspecte interessant d'aquesta segona fase és que els alumnes van a l'entitat fora de l'horari lectiu, la qual cosa comporta que no tinguin els docents controlant-los. En aquest moment, i considero que podria ser un nou tema de debat i investigació, em pregunto si *el fet de no tenir els docents que controlin i marquin dona una major confiança i autonomia als alumnes per participar de manera més activa i autònoma en allò que estan realitzant?*

Finalment, l'última part que correspon a la carpeta d'aprenentatge i a les presentacions orals, comentar que són els alumnes qui, amb l'ajuda del professorat, van elaborant un informe final que els permetrà concloure i resumir tota l'experiència viscuda, seleccionant aquells aspectes més rellevants per tal de compartir-los amb la resta de grup classe i amb el professorat que els avaluarà. En relació a aquesta última fase, m'agradaria esmentar que el fet que els tribunals siguin oberts al públic permet obrir novament les portes a la comunitat i fer d'aquesta activitat una opció més per a crear xarxa comunitària i democràtica.

En aquest moment, m'agradaria retornar als nivells de participació del marc teòric i poder identificar i classificar en quin nivell es troba aquesta experiència. Per poder-ho fer, caldria diferenciar la primera i la segona fase de la tercera. En les dues primeres fases trobem alts nivells de participació, on els alumnes no només poden decidir i

col·laborar en les decisions preses pels adults, sinó que també poden acordar i executar decisions, posar-les en pràctica i gestionar activitats i tasques. En aquest cas, els alumnes esdevenen investigadors principals que participen en la presa de decisions i comparteixen el poder i la responsabilitat amb els adults (Shier citat per Susinos i Ceballos, 2012). No obstant, i centrant-me en la tercera fase, cal dir que en aquest cas el nivell de participació dels alumnes queda bastant desdibuixat, ja que tenen menys capacitat de participar i prendre decisions. Únicament poden accedir a la informació, és a dir, estar informats de com cal realitzar la carpeta d'aprenentatge i com elaborar les presentacions orals, però sense que les seves opinions i consultes rebin un reconeixement. A més a més, en el cas de l'elaboració de les rúbriques, cal esmentar que no existeix una autèntica participació de l'alumnat, ja que no se'ls fa partíceps d'aquest procés.

A continuació, voldria esmentar certs aspectes que considero que cal tenir en compte per avançar cap a fites de major inclusió i democràcia, la qual cosa faria que aquesta experiència assegurés més la participació de tot l'alumnat. Inicialment, voldria dir que tot i que apareixen relacions entre persones de diferents edats segons l'entitat on es desenvolupa el servei, aquestes no apareixen dins el centre educatiu, ja que a diferència de les brigades on tot l'alumnat dels diferents cursos treballaven conjuntament, en aquest cas són únicament els alumnes de 3r d'ESO els que surten beneficiats d'aquesta proposta. A més, el fet que aquesta experiència únicament es porti a terme a 3r d'ESO, comporta que sovint hi hagi un trencament en alguns projectes, i que no hi hagi continuïtat d'un curs a un altre. És a dir, tot i que l'alumnat pot proposar nous APS, hi ha el risc que no tinguin durada en el temps si aquests serveis comunitaris no interessin als alumnes del curs vinent.

A més a més, si bé l'alumnat decideix quin APS fer, s'ha donat casos de joves en què, davant la impossibilitat de tirar endavant amb el servei que havien escollit, han hagut de fer-ne un altre, i aquest no ha estat escollit per ells, sinó assignat per part del professorat, la qual cosa redueix la capacitat democràtica i participativa. També considero una limitació important en la participació dels alumnes el fet que les decisions que l'alumnat pot prendre estan sotmeses als requeriments de les institucions on es desenvolupen els APS, perquè sovint els limita el seu radi d'acció.

Per altra banda, també m'agradaria destacar que tot i que aquesta experiència es basa en una filosofia de voluntariat, acaba esdevenint una activitat obligatòria, precisament perquè es troba dins d'una assignatura curricular que l'emmarca. Per tant, l'alumnat no té la possibilitat de decidir si formar part d'aquesta experiència o no, ja que tots i totes,

tenint en compte les seves característiques i potencialitats, han de portar a terme un servei comunitari. D'alguna manera, l'APS suggereix una mena de contradicció; és una activitat de voluntariat però és obligatòria. A més, una debilitat que considero que té aquesta experiència és que no tot l'alumnat pot experimentar tots els APS, sinó que únicament en desenvolupen un al llarg del curs. Si bé els joves fan presentacions finals obertes a tothom i tots ells coneixen els serveis dels seus companys i companyes, només participen en un. Per tant, el contacte amb la comunitat únicament serà a través d'una entitat i/o col·lectiu concret.

Paral·lelament a això, i tal i com he comentat anteriorment, en les dues primeres fases la capacitat participativa dels alumnes és molt elevada, i en l'última fase això no es produeix, ja que esdevé un procés molt més dirigit i marcat pel docent. En aquest moment, em surgeix la reflexió següent: *Pot ser que tot el procés d'avaluació acabi condicionant la participació dels alumnes i la seva capacitat de presa de decisions en base a uns estàndards únicament decidits pels adults?*

El motiu pel qual em replantejo tot això és perquè en l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge, que és el principal instrument d'avaluació, totes les possibilitats de presa de decisions queden eliminades, i el docent els determina de quina manera cal elaborar la carpeta i els apartats que aquesta ha de tenir. Per tant, els processos participatius queden reduïts, ja que no es dona la possibilitat que cada grup d'alumnes, segons el projecte que hagin estat desenvolupant, porti a terme la carpeta d'aprenentatge segons els seus criteris. No es permet, per exemple, que els que han anat a recuperar un sender puguin fer una maqueta sobre el seu projecte, o que en el moment del tribunal, els que han estat en contacte amb Nepal o Rwanda puguin fer una videoconferència. En aquest moment, els alumnes no poden participar en el procés d'avaluació, i mentre tot el projecte ha estat creat i planificat segons els seus interessos i desitjos, la part última d'avaluació no es produeix d'aquesta manera. En aquest moment, voldria comentar una limitació del projecte, i és que no tenim constància d'algun grup que hagi proposat un canvi en aquest sentit i se l'hagi denegat. Per tant, en el moment de fer aquestes afirmacions partim de les observacions i vivències realitzades.

Dit això, i centrant-me en el tema de l'avaluació, es pot afirmar que els docents han buscat una forma d'avaluar que sigui per a tots i totes iguals, sense pensar que potser cada grup hauria de tenir la possibilitat de cercar aquells recursos i materials que els anés millor segons el procés seguit i realitzat en el seu projecte. D'altra banda, tal i com ens va comentar la professora responsable de l'APS, els alumnes no tenen la

possibilitat de participar en l'elaboració de les rúbriques d'avaluació, tant les de la carpeta d'aprenentatge com les de la presentació oral. És a dir, tot i que els alumnes són conscients d'allò que se'ls anirà a avaluar, els criteris d'avaluació que apareixen en cada rúbrica estan dissenyats pel professorat. Segons la professora, veu molt complicat la possibilitat d'elaborar de manera conjunta una única rúbrica que permeti avaluar tots els projectes dels alumnes. No obstant, una possibilitat seria que cada grup d'alumnes proposés la seva pròpia rúbrica d'avaluació, la qual fos individualitzada segons el projecte que han desenvolupat, i cada docent els avalués segons els criteris que conjuntament i prèviament s'haguessin elegit.

Finalment, voldria esmentar que un dels elements principals d'aquesta experiència, i que des del centre encara no s'està portant massa a terme, és el reconeixement del servei comunitari més enllà de la nota que se'ls hagi pogut posar. És a dir, un reconeixement social del treball que s'hagi estat desenvolupant. El centre, essent conscient d'aquesta mancança, s'ha posat en contacte per primer cop amb l'Ajuntament per tal de crear uns premis i/o reconeixements d'APS i així fer difusió de la tasca que han portat a terme a nivell social. És important difondre totes aquestes pràctiques i experiències tan innovadores i democràtiques, ja sigui a partir de la pàgina web, del blog, de l'Ajuntament, a través de conferències i xerrades a altres centres..., per tal de reforçar l'impacte que això té en la comunitat, i animar a altres institucions educatives a desenvolupar experiències semblants.

L'aprenentatge servei és una experiència en la qual trobem alts nivells de participació de l'alumnat, i on tot el treball amb la comunitat és un dels punts més importants i destacables d'aquesta experiència. Aquest treball que traspasa els murs del centre permet establir un lligam amb la societat democràtica, on els alumnes hi poden participar de manera informada, responsable, activa i en col·laboració amb els altres, afavorint així una ciutadania crítica i compromesa amb el món actual.

Per últim, i a mode de síntesi, m'agradaria fer un recorregut final al llarg de tot el present treball per destacar aquelles idees que m'han permès aprofundir en la tasca que es fa des del centre a favor de la democràcia, l'educació inclusiva i la participació. Per fer-ho, realitzaré un tancament fent la relació entre els aspectes més rellevants de les conclusions amb diferents elements teòrics.

En primer lloc, voldria reflexionar sobre com el centre de Gurb treballa, tal i com diu Edelstein (2011) sobre la democràcia, a través de la democràcia i per a la democràcia, destacant les principals possibilitats i limitacions que s'han il·luminat en aquesta

recerca. Una primera idea que voldria exposar és que malgrat des del centre no es verbalitza ni hi ha hagut cap reflexió profunda ni conceptual sobre el terme democràcia, puc constatar que, a les pràctiques que realitzen i a l'organització que les regeix, sí que apareixen elements interessants relacionats amb aquest concepte.

Pel que fa a les idees exposades per Edelstein (2011), m'agradaria començar per la primera, *aprendre sobre la democràcia*, ja que ha estat la menys visible dins del centre, precisament perquè no hem detectat el treball de continguts concrets i específics en les activitats educatives observades. El fet de treballar aquesta opció comporta esdevenir un actor conscient i coneixedor de les situacions socials i polítiques actuals, ja que per tal que les persones puguin interioritzar formes de vida democràtiques, cal que tinguin oportunitats d'aprendre el que aquesta vida significa i com es pot practicar. Per tant, és molt important que des de l'escola es fomenti un aprenentatge de què és la democràcia i com es viu.

No obstant, i per fer un pas endavant, voldria comentar que a partir de les experiències recercades, s'aposta per a l'*aprenentatge a través de la democràcia* i per a la *democràcia*, on l'alumnat a partir de la pràctica individual, pot comprendre i vivenciar en primera persona aspectes vinculats amb aquest concepte. Des d'aquestes experiències educatives, i relacionant-les amb els models de Barbosa (2000), han permès potenciar una educació per a la ciutadania en què els alumnes han esdevingut persones conscients dels seus drets i obligacions, i sensibles i solidàries amb les circumstàncies personals i socials tant pròpies com les dels altres. A partir d'aquestes pràctiques es pren com a punt de partida la confrontació de l'alumnat amb la realitat social actual, per tal que puguin viure en primera persona les injustícies, discriminacions, desigualtats i conflictes..., assumint un paper actiu en la democratització de la societat i en la seva millora i transformació. Per aconseguir-ho, s'ha apostat per preguntar a l'alumnat què desitgen, què necessiten i quines són les seves idees, ja que d'aquesta manera es crea i es desenvolupa uns hàbits democràtics sostenibles. Principalment, això es pot detectar en les brigades i en l'aprenentatge servei, on es creen diferents espais en què l'alumnat, reconeixent les seves característiques individuals, tenen les mateixes oportunitats de participar. A més, es reparteix el poder i la responsabilitat d'aprendre amb els adults, i es prenen les decisions de forma democràtica a través del diàleg i el consens. Per contra, i en base al treball cooperatiu, comentar que és l'experiència on es produeix un treball real de les habilitats socials i de l'organització col·lectiva entre subjectes com a estratègia per fomentar les relacions socials i humanes, tot i que el treball de la democràcia queda més desdibuixat.

Per tant, podem afirmar que, sobretot, les dues últimes opcions exposades per Edelstein permeten al centre encaminar els seus processos d'ensenyament i aprenentatge i fomentar una consciència cívica per part de l'alumnat, així com també introduir elements crítics i d'anàlisi per a la societat actual. Des de Gurb s'ensenyava als alumnes que l'escola no és l'únic context amb el que han d'interaccionar a diari, sinó que obre les portes a un àmbit més social per tal que tinguin les eines i els recursos necessaris per enfrontar-se als canvis de la societat del segle XXI.

Paral·lelament a tot això, voldria centrar-me en un segon aspecte, i es basa en les tres dimensions exposades des de DEMOSKOLE (governança, habitança i alteritat), i en com les pràctiques educatives escollides les tenen en compte. Per fer-ho, em centraré en l'anàlisi de les 15 categories relacionades amb la inclusió i la participació de l'alumnat, extretes del marc teòric. En primer lloc, voldria dir que la democràcia en el context escolar té a veure amb la governabilitat del centre i amb els processos de presa de decisions compartits amb l'alumnat. En aquest cas, i segons l'experiència concreta, l'alumnat té la possibilitat de participar en l'elecció de les activitats, els continguts, en la formació dels grups, en disposar d'espais i moments per a debatre i dialogar..., sobretot en les experiències referides a les brigades i a l'aprenentatge servei, per les argumentacions exposades en apartats anteriors del treball. Això els dóna la possibilitat de prendre decisions de forma consensuada i assumir un paper actiu en els seus aprenentatges.

No obstant, per tal que l'alumnat pugui participar plenament de la vida democràtica, cal que aquesta participació no només sigui formal, sinó també real. Per aconseguir-ho, és imprescindible garantir un conjunt de condicions per estar bé en el centre, que és el que anomenem habitança. En aquest cas, i en relació a les experiències analitzades, és important comentar que des de l'aula hi ha un treball en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació, així com també una atenció a la diversitat de l'alumnat, fomentant agrupaments heterogenis com a font d'enriquiment i aprenentatge. A més, des de l'aula es vetlla i s'assegura un clima agradable i afavoridor que garanteix el benestar de tots i totes, condició primera i indispensable per a fomentar la motivació en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Per últim, no podem definir una escola democràtica com una escola justa i compromesa contra qualsevol tipus de discriminació si no parlem del tercer concepte, el d'alteritat. En aquest cas, cal comentar que el centre té present el reconeixement de l'altre com a element inclusiu indispensable per fer l'escola més democràtica. I,

concretament, això ho he pogut observar al llarg de les experiències investigades, on es potencia valors democràtics i inclusius, l'ajuda entre iguals, l'aprenentatge horitzontal, el treball cap a la millora de les relacions humanes, així com també el treball cooperatiu i l'avaluació que es porta a terme. Tot això ens mostra que hi ha una voluntat de centre per garantir aquests principis i aconseguir esdevenir una escola més democràtica i inclusiva.

Finalment, i per acabar amb aquesta síntesi, em centraré en la participació de l'alumnat en el centre a partir dels patrons de col·laboració de Fielding (2012). En aquest cas, vull recalcar en quines experiències queda més potenciada i en quines més limitada la seva participació, demostrant així que encara queda camí per recórrer.

Pel que fa referència al nivell més baix, ens trobem amb el treball cooperatiu, en el qual l'alumnat actua com a informant actiu. És a dir, es propicia el debat i el diàleg amb els alumnes per tal d'aconseguir una major profunditat i solidesa en els aprenentatges. Tanmateix, continua essent el docent l'encarregat de prendre les decisions pedagògiques i/o acadèmiques. Tot seguit, ens trobem amb un nivell mitjà en què apareix l'aprenentatge servei, on l'alumnat esdevé creador de coneixement. En aquest cas, l'alumnat pren la iniciativa a l'hora d'escollir els aspectes vinculats amb el seu projecte, adoptant un paper de guia i d'indagador amb el suport actiu per part de l'equip docent. I, finalment, ens trobem en què l'experiència que assumeix un nivell més alt de participació de l'alumnat, segons els patrons de col·laboració, és les brigades de suport al professorat, en què l'alumnat actua com a coautor. En aquest cas, pren part activa guiant, planificant i executant les sessions, agafant una responsabilitat compartida amb el docent. Per tant, es prenen les decisions de manera cooperativa, deixant iniciativa a l'alumnat per a esdevenir part activa dels seus processos d'ensenyament i aprenentatge.

No obstant, és important comentar que cap de les experiències recercades la podem classificar en l'últim patró de col·laboració de Fielding, *aprenentatge intergeneracional com a democràcia viscuda*, la qual cosa ens mostra que encara es pot avançar en aquest procés democràtic i inclueix cap a un sistema en què aparegui un compromís i una responsabilitat real pel bé comú, on l'alumnat i el professorat comparteixin el poder i la responsabilitat educativa. Per tant, podem veure com les relacions de poder varien en cada una d'aquestes experiències, possibilitant o limitant les contribucions per part de l'alumnat, la qual cosa dificulta que els docents i l'alumnat siguin capaços d'escoltar-se i aprendre els uns dels altres, i així obtenir un veritable aprenentatge intergeneracional.



Arribats en aquest punt, m'agradaria tancar el treball final de màster afegint que una de les finalitats principals d'aquesta recerca ha estat la d'explorar el cas d'un centre educatiu que ha demostrat des dels seus inicis que hi ha alternatives possibles a l'educació tradicional, que les coses no han de continuar essent de la mateixa manera, que poden ser diferents en el futur i que, de vegades, gràcies a grans dosis de coratge i iniciativa, contribueixen a fer canvis en la nostra societat. Així doncs, el treball final de màster demostra que la democràcia i la participació en els centres educatius no s'implementa automàticament, ni de manera espontània o per atzar, sinó que requereix un convenciment ferm per part dels equips directius i del claustre de professors i necessita d'accions pensades i planificades amb la voluntat de potenciar un diàleg democràtic i participatiu de tots els membres de la comunitat, inclosos els alumnes.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

---

Ainscow, M. (2012): *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva, Vol. 5, nº 1., 39-49.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. AEDEE. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Angulo, F., Vazquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (1ª ed.). Archidona, Málaga: Aljibe.

Anton, M. (2007). *Planificar la etapa 0 – 6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (1ª ed.). Barcelona: GRAÓ.

Apple, M.W., Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas* (4ª ed.). Madrid: Morata.

Barbosa, M. (2000). Educar per a una ciutadania democràtica a les escoles: una discussió de models. *Revista Temps d'Educació*, 24, 359 - 373.

Blanco, R: (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En Conferencia Internacional de Educación, *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO. Ginebra, 1 – 32.

Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (traducción). UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Breto, C. i Pujolàs, P. (2010). La inclusión escolar en los centros de educación infantil y primaria: Cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de D.J. *Actas II congreso iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida*, 93 - 136.

Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos* (1ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

Coll, C. i Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 357-386.

Collet, J., Tort, A. (2011). *Famílies, escola i exit. Millorar els vincles per millorar els resultants* (1ª ed.). Informes Breus. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana, 91-103.

Departament d'Ensenyament (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Recuperat el dia 13 de Gener de 2015, des de [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees\\_actuacio/innovacio\\_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc\\_marc\\_projecte\\_convivencia.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf)

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (traducción). Madrid: MORATA.

Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa* (1ª ed.). Barcelona: Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46, 127 – 137.

Entreculturas (2012). *Educación y participación. Un sueño posible* (1ª ed.). Madrid: Entreculturas.

Escudero, J.M., i Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista Iberoamericana de educación, 55, 85-105.

Escudero, J.M., i Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 174 – 193.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, nº 1, 31 - 61.

Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45 – 65.

García, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 57 - 69.

Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar* (1ª ed.). Barcelona: OCTAEDRO.

Guillen, A., K. Sáenz, M. H. Badii i J. Castillo (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4, 179 – 193.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia* (1ª ed.). Barcelona: Graó.

Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1 – 10.

Manefield, J., Collins R., Moore, J. Mahar, S. Warne, C. (2007). Student Voice. A historical perspective and new directions. *Office of learning and teaching. Department of Education Melbourne*, 10, 1 – 41.

Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 97- 108.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar* (1ª ed.). Madrid: Secretaría General Técnica.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11 - 29.

Prada, Mª D., Aldea, Mª B., Arribas, J.J., (2005). Ministerio de educación y ciencia. *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares* (1ª ed.). Ministerio de Educación y Ciencia.

Puig, J.M., Martín, X., Escardíbul, S., Novella, A. M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats* (1ª ed.). Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. (2011). Cooperar per aprendre? Treball cooperatiu: utopia o realitat?. *Rosa Sensat*, 1, 177 - 213.

Pujolàs, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 340, 92 - 96.

Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, 191, 38 - 41.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Màlaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz (2012), *la veu de l'aprenent*. Recuperat el dia 12 de gener de 2015 des de <http://www.consescat.cat/profiles/blogs/la-veu-de-l-aprenent>

Sancho, M.A., Esteban, M., Díaz, G., Pérez R., Díaz, M.J., Cerezo, F., Serrano, Á., Ortega, R., Ortega, J. i Cowie, H. (2007). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (4ª ed.). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación Ferraz.

Susinos, T. i Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24 - 44.