

DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA. DISCURSOS, PRÀCTIQUES I ELEMENTS QUE AFAVOREIXEN LA DEMOCRÀCIA

Eduard Mondéjar Torra

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/461794>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT DE GIRONA

TESI DOCTORAL

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA
Discursos, pràctiques i elements que
afavoreixen la democràcia

Eduard Mondéjar Torra

2017



UNIVERSITAT DE GIRONA

TESI DOCTORAL

**LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA.
DISCURSOS, PRÀCTIQUES I ELEMENTS
QUE AFAVOREIXEN LA DEMOCRÀCIA**

Eduard Mondéjar Torra

2017

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ

Dirigida per:

Dra. Patrícia Melgar Alcantud

Dr. Jordi Feu Gelís

Tutor:

Dr. Jordi Feu Gelís

Memòria presentada per optar al títol de doctor per la Universitat de Girona

Aquesta recerca doctoral s'emmarca dins del projecte de recerca *Demoskole Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*. Pla Nacional I+D+i. Ministerio de Innovación y Competitividad (MINECO, 2013-2015. Ref: EDU2012-39556-C02-01/02). Investigadors principals Jordi Feu (Universitat de Girona) i Núria Simó (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya)

Aquesta Tesi doctoral ha estat realitzada gràcies a la beca de formació de personal investigador atorgada per la Universitat de Girona en la convocatòria BR-2014, de la que he gaudit entre 2014 i 2017

*A tu Maria,
i a totes les nenes i nens que en les
seves vides està el nostre futur*

Agraïments

En arribar al final de la realització de la recerca que aquí presentem i mirar cap enrere és quan veig amb gran claredat que, sense l'ajuda, el suport i els ensenyaments d'un gran nombre de persones, aquesta tesi doctoral no hauria estat possible. És per això que abans d'iniciar la seva lectura, convido al lector a aturar-se en les paraules d'agraïment, que són un petit homenatge a totes aquelles persones imprescindibles que tots i totes tenim a les nostres vides.

En primer lloc, m'agradaria donar les gràcies als meus directors de tesi, la Patrícia Melgar i el Jordi Feu pel seu guiatge, la seva habilitat en saber transmetre amb claredat les orientacions i correccions a fer i donar-me l'oportunitat de rebre un aprenentatge de qualitat i excel·lència acadèmica. I per sobre de tot, destacar la seva qualitat humana, la seva paciència i la seva generositat i comprensió, que m'han brindat l'espai que, en els moments més difícils, han permès que aquesta tesi segueixi endavant, fins a arribar al punt on ens trobem.

També als membres de l'equip Demoskole, sobretot de Girona, però també de Vic, per la saviesa transmesa en tots els seminaris i reunions que vam compartir, i que han anat nodrint aquesta recerca: gràcies Patrícia Melgar, Carles Serra, Xavier Besalú, Òscar Prieto, Joan Canimas, Josep Miquel Palaudarias, Paco Abril, Margarida Falgàs, i Glòria Muñoz, però en especial, als seus investigadors principals, en Jordi Feu i la Núria Simó, destacant la generositat d'en Jordi Feu com a investigador principal del projecte en el seu vessant de Girona, que és on desenvolupo la meva recerca doctoral.

A totes les persones que han participat en aquesta investigació, nens i nenes, mestres, voluntaris i voluntàries, i familiars, que gràcies a regalar-nos el seu temps, la seva veu i la seva forma de viure, hem pogut materialitzar aquesta recerca.

També a totes les persones de la Universitat de Girona, i dic persones per destacar la seva humanitat. Un record a la Maria Pallisera, per la seva capacitat d'unir sensibilitat i professionalitat i per ajudar-me a tirar endavant aquest projecte; i per al Maxi Fuentes i el Xavier Casademont, companys del despatx 045, amb qui he compartit un munt de converses, inquietuds i projectes de futur, tant acadèmics com personals. Sense oblidar a la Xesca, que des de la seva tasca a secretaria ha fet fàcil la gestió acadèmica.

Agrair també a totes les persones que van fer possible que iniciés aquesta aventura doctoral. Els i les mestres que van saber introduir en mi l'amor per l'educació. Però sobretot als amics, amigues, companys i companyes del centre de recerca CREA que han cregut en mi quan jo no ho feia, que m'han ensenyat el que saben, sense reserves, i que m'han agafat de la mà i han sabut posar llum a la foscor. Sense elles i ells, creadors i realitzadors de somnis, no m'hauria arribat a imaginar mai que iniciaria una recerca doctoral. Heu sabut unir i donar-me amistat, passió, ciència i transformació.

De forma especial, agrair també el suport i ajuda a totes aquelles i aquells que han estat més a prop: pares i sogres, germans i cunyats i cunyades, per la vostra mirada de convenciment de què podria fer-ho i no dubtar-ho mai. Gràcies pel vostre suport incondicional.

I en darrer lloc agrair no només el suport, sinó també la seva existència, als meus grans amors. Montse, Maria i Dolça, sou el motor, la inspiració, i la força amb la que he realitzat aquesta tesi. Maria, sense tu no l'hauria iniciat; Montse, que m'has permès continuar-la i Dolça, que has inspirat el seu acabament. Montse, moltes gràcies pel teu suport i ajuda, científica, logística i emocional, per obrir el camí de les tesis i per la teva paciència amb mi en els dies de més angoixa i saber reconduir-los cap a la il·lusió, però, per sobretot, moltes gràcies a les tres per fer-me sentir en tot moment allò que realment és important a la vida.

Gràcies a tots aquells i aquelles que m'ensenyeu i lluiteu per fer del món un lloc millor.

Resum

Actualment, estem vivint una crisi humanitària a escala global que veiem reflectida en diferents àmbits -social, polític, i econòmic- que es tradueix, en l'àmbit educatiu, en la promoció de polítiques educatives de caràcter neoliberal, que potencien l'ensenyament privat i elitista per davant de l'ensenyament públic, gratuït i igualitari.

En aquest context, la defensa d'una educació democràtica, en el sentit més ampli de la paraula, es torna clau. Són molts els estudis que s'han centrat en l'anàlisi concreta de l'escola i la democràcia i que posen en relleu la relació entre una educació democràtica i el pas cap a una societat millor. Entre ells destaca el projecte de recerca *Demoskole*, per la seva visió holística de la democràcia en educació i la seva proposta de desglossar el concepte de democràcia en quatre grans pilars -governança, habitança, alteritat, i ethos- la qual permet fer una anàlisi més profunda de les vivències democràtiques dins de les escoles.

Aquesta investigació, que ha seguit les aportacions del projecte *Demoskole* quant a dimensions d'anàlisi, pretén aportar al coneixement científic una sèrie d'elements que permetin una millor implementació de la democràcia a l'escola. Es pretén extreure aquells aspectes que ajudin al fet que es doni una major democràcia, alhora que s'articula el discurs al voltant del concepte de democràcia que tenen els diferents equips directius. Es tracta doncs d'una recerca situada dins del camp de la investigació educativa, que té com a protagonistes l'equip de mestres, l'alumnat, els familiars i altres membres de la comunitat. Les dades que s'han recollit provenen d'un total de 5 estudis de casos d'èxit, i s'han realitzat un total de 8 entrevistes als diferents equips directius, 4 grups de discussió amb l'alumnat, i 5 grups de discussió amb familiars i/o voluntaris. Posteriorment s'han analitzat seguint una metodologia purament qualitativa que ha buscat en tot moment destacar les vivències, les expectatives i les opinions dels seus protagonistes.

Les dades recollides i analitzades mostren que el professorat que ha participat en la recerca coincideix a entendre que la democràcia representa una forma ideal d'organització social justa, inclusiva i on la població és socialment activa i respectuosa l'una amb l'altre.

Entre els aspectes que ajudaran que es doni una major democràcia en els centres escolars destaquen aquells que actuen de forma transversal en tots els àmbits -governança, habitança, alteritat, i ethos-. Com (1) la participació del màxim nombre d'agents educatius sense cap tipus de limitació, tenint en compte les seves necessitats, (2) la inclusió en el sentit de donar la millor educació possible a l'alumnat, pel que fa a resultats acadèmics com educació en valors i sentiments, i (3) l'existència d'un bon clima de centre a partir del treball conjunt de tota la comunitat.

Resumen

Actualmente estamos viviendo una crisis humanitaria a escala global que vemos reflejada en diferentes ámbitos -social, político i económico- que se traduce, en el ámbito educativo, en la promoción de políticas educativas de carácter neoliberal, que potencian una educación privada i elitista, por delante de la educación pública, gratuita y obligatoria.

En este contexto, la defensa de una educación democrática, en el sentido más amplio de la palabra, se vuelve clave. Son muchos los estudios que se han centrado en el análisis concreto de la escuela i la democracia i que ponen de relieve la relación entre una educación democrática i el paso a hacia una sociedad mejor. Entre ellos destaca el proyecto de investigación Demoskole, por su visión holística de la democracia en educación y su propuesta de desglosar el concepto de democracia en cuatro grandes pilares -gobernanza, habitanza, alteridad, y ethos- lo que nos permite hacer un análisis más profundo de las vivencias democráticas dentro de las escuelas.

Esta investigación, que ha seguido las aportaciones del proyecto Demoskole en relación a las dimensiones de análisis, pretende aportar al conocimiento científico una serie de elementos que permitan na mejor implementación de la democracia en la escuela. Se pretende extraer aquellos aspectos que ayuden a que se dé una mayor democracia, a la vez que se articula el discurso sobre el concepto de democracia que tienen los diferentes equipos directivos. Es pues, una investigación que se sitúa dentro del campo de la investigación educativa, que tiene como protagonistas el equipo de maestros y maestras, el alumnado, los familiares i otros miembros de la comunidad. Los datos recogidos provienen de un total de cinco estudios de caso de éxito, y se han realizado un total de ocho entrevistas a los equipos directivos, cuatro grupos de discusión con alumnado, y cinco grupos de discusión con familiares y voluntarios y voluntarias. Posteriormente se han analizado siguiendo una metodología puramente cualitativa que ha buscado, en todo momento, destacar la vivencias, las expectativas y las opiniones de sus protagonistas.

Los datos recogidos y analizados muestran que el profesor que ha participado en la investigación coincide en entender que la democracia representa una forma ideal de organización social justa, inclusiva, y, donde la población es socialmente activa y respetuosa el uno con el otro.

Entre los aspectos que ayudan a que se dé una mayor democracia en los centros escolares destacan aquellos que actúan de forma transversal en todos los ámbitos -gobernanza, habitanza, alteridad, y ethos. Como (1) la participación del máximo número de agentes educativos sin ningún tipo de limitación y teniendo en cuenta sus necesidades, (2) la inclusión entendida como dar la mejor educación posible al alumnado, tanto en relación a los resultados académicos como en una educación en valores i sentimientos, y (3) la existencia de un buen clima de centro a partir del trabajo conjunto de toda la comunidad.

Summary

Our society is currently undergoing through an unprecedented global humanitarian crisis that inevitably has an effect in the social, political and economic sphere. Education is not an exception and in there, it is translated into neoliberal policies which tend to promote private and elitist instead of public, egalitarian and free education.

Amidst this context, to defend democratic education, in a wide sense, becomes crucial. A wealth of research on schooling and democracy has pointed out the relationship between democratic education and the move towards a better society. The *Demoskole* research project is one of them which brings an holistic perspective and its framework to operationalize the concept of democracy into four main pillars--governance, inhabitance, otherness and ethos. This framework allows to analyse in depth everyday life democratic experiences within schools.

The present doctoral dissertation, developed under the auspices of the Demoskole project, it is aimed at contributing to advance the existing scientific knowledge on how to better implement democracy at the school level. Particularly, it is meant to identify those aspects that are drivers for democracy, thus, the concept of democracy is further developed based on the particular understandings of the school administrators. The present research considers the teachers, students, family members and other community members to be at the centre. Data has been gathered through five successful case studies accounting with eight interviews to the administrators, four focus groups with students, and five with family members and volunteers. Data analysis has been based on a qualitative methodology looking for experiences, expectations and opinions of the main actors involved.

Results indicate that those teachers who have participated in the research tend to understand democracy as an ideal social organization, considered to be fair, inclusive and where all the actors are specially active and respectful.

Among the aspects that will help to give greater democracy to school centres highlight those which act transversally in all the areas - governance, inhabitance, otherness, and ethos: (1) the participation of the maximum number of educational agents without any type of limitation, taking into account their needs, (2) inclusion, understood as the best possible education for all students, with regard to academic results such as education in values and feelings, and (3) to be a centre without violence from the joint work of the whole community.

ÍNDEX DE CONTINGUT

INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL 1. Plantejament de la investigació

1.1. Origen i Justificació	27
1.1.1. Origen	27
1.1.2. Justificació	28
1.2. Fonaments d'aquesta investigació	29
1.3. Preguntes d'investigació, supòsits i objectius	33

PART I.

BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 2. Democràcia. Conceptualització i models

2.1. Conceptualització de la Democràcia	39
2.1.1. Diferents models de democràcia segons l'obra de Held	46
2.1.1.1. Models clàssics de democràcia	46
2.1.1.1.1. <i>El Model de democràcia d'Atenes</i>	46
2.1.1.1.2. <i>Democràcia Liberal (I). Democràcia Protectora</i>	46
2.1.1.1.3. <i>Democràcia Liberal (II). Democràcia Desenvolupadora</i>	47
2.1.1.1.4. <i>Model marxista de democràcia directa</i>	49
2.1.1.2. Models de democràcia contemporanis	51
2.1.1.2.1. <i>Democràcia legal (Nova Dreta)</i>	51
2.1.1.2.2. <i>Democràcia participativa (Nova Esquerra)</i>	53

CAPÍTOL 3. Democràcia i Escola

3.1. El model neoliberal hegemònic enfront l'educació democràtica	61
3.2. Educació democràtica. Conceptualització	65
3.3. Discursos del professorat sobre el concepte d'educació democràcia	70
3.3.1. De la concepció a l'ensenyament de la democràcia	76
3.3.1.1. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es conclou en ser un bon ciutadà	77
3.3.1.2. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es reflecteix en saber participar democràticament	83
3.4. Diferents vies per l'aprenentatge de la democràcia a les Escoles	92
3.5. Elements i característiques de les escoles democràtiques	106

CAPÍTOL 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

4.1. Participació com a element bàsic de l'Educació democràtica	114
4.1.1. Aportacions de la Literatura Científica en Relació als Diferents Models de Participació de la Comunitat a l'Escola	114
4.2. Democràcia en diferents àmbits del centre escolar	125
4.2.1. Gestió i Administració Democràtica	126
4.2.1.1. Participació de la Comunitat en el Govern de l'Escola	126
4.2.1.1.1. <i>Reptes a superar per a una major participació de les famílies en el govern de l'escola</i>	127
4.2.1.1.2. <i>Superació i beneficis de la participació de la comunitat a l'escola</i>	132
4.2.1.2. Participació de l'Alumnat en la Gestió del Centre Educatiu	138
4.2.1.2.1. <i>Diferents tipus de participació de l'alumnat</i>	138
4.2.1.3. Lideratge en els centres escolars	143
4.2.1.3.1. <i>El paper dels directors del centre</i>	144
4.2.1.3.2. <i>Lideratge del Professorat (Teacher Leadership)</i>	145
4.2.1.3.3. <i>Lideratge Dialògic</i>	147
4.2.2. Currículum democràtic	148
4.2.2.1. Metodologia d'Aprenentatge	157
4.2.2.1.1. <i>Treball per projectes</i>	157
4.2.2.1.2. <i>Aprenentatge - Servei</i>	158
4.2.2.1.3. <i>Treball basant-se en problemàtiques socials</i>	160
4.2.2.1.4. <i>Grups Cooperatius</i>	161

4.2.2.1.5. Grups Interactius	161
4.2.2.1.6. Tertúlies Literàries Dialògiques	162

CAPÍTOL 5. Projecte Demoskole i la democràcia a l'escola

5.1. Pilars d'anàlisi d'una escola democràtica	171
5.1.1. Governança	171
5.1.2. Habitança	173
5.1.3. Alteritat	175
5.1.4. Ethos	177

PART II.**MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA**

CAPÍTOL 6. Disseny de la recerca

6.1. Introducció	183
6.2. Context de la recerca: El projecte Demoskole	183
6.3. Recerca educativa, crítica, i basada en estudis de casos múltiples	184
6.4. Fases de la recerca	186
6.4.1. Fase I. Cerca bibliogràfica i elaboració del marc teòric	187
6.4.2. Fase II. Bloc pràctic	187
6.5. Estratègies per a la indagació	188
6.5.1. L'observació participant	189
6.5.2. L'entrevista	189
6.5.3. Els grups de discussió	191
6.6. Mostra	192
6.6.1. Escoles participants en la recerca	192
6.6.2. Agents educatius implicats en la investigació	195
6.7. Temporització de la recerca desenvolupada	196

PART III.

MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

CAPÍTOL 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.1. Escola PR1	201
7.1.1. Context de l'escola	201
7.1.2. Concepció de la democràcia	203
7.1.3. Accions democràtiques del centre escolar	204
7.1.3.1. Dinàmica inclusiva interna d'aula	204
7.1.3.1.1. <i>Respecte als diferents centres d'interès de l'alumnat</i>	204
7.1.3.1.2. <i>Metodologia de l'experiència</i>	204
7.1.3.2. Ensenyament-aprenentatge del valors democràtics	205
7.1.3.2.1. <i>Treball basant-se en tallers</i>	205
7.1.3.2.1. <i>Treball per projectes</i>	206
7.1.3.3. Seguiment individual de cada alumne i avaluació conjunta amb les famílies	206
7.1.3.4. Inclusió de noves famílies	207
7.1.3.5. Inclusió del professorat	207
7.1.3.6. Participació de familiars en l'administració i organització de l'escola	208
7.1.3.7. Model d'organització i estructura del centre escolar horitzontal i igualitària	208
7.1.3.8. Formació pedagògica de familiars	209
7.2. Escola PR2	211
7.2.1. Context de l'escola	211
7.2.2. Concepció de la democràcia	212
7.2.3. Accions democràtiques del centre escolar	213
7.2.3.1. Participació educativa de familiars.	213
7.2.3.1.1. <i>Participant en el dia a dia de les aules</i>	213
7.2.3.1.2. <i>Formació de familiars</i>	214
7.2.3.2. Currículum escolar inclusiu.	215
7.2.3.3. Metodologies per projectes i grups heterogenis i reduïts	216
7.2.3.4. Model de reunió de l'alumnat en Assemblees	217
7.2.3.5. Suport administratiu a les famílies i alumnat	217
7.2.3.5.1. <i>Gestió de beques</i>	217

7.2.3.5.2. <i>Recerca de finançament extern</i>	219
7.2.3.6. Activitats orientades a implicar l'alumnat en el dia a dia de l'escola.	219
7.2.3.7. Participació de l'alumnat en aspectes de gestió escolar	220
7.2.3.8. Participació de les famílies en aspectes de gestió escolar	220
7.3. Escola PR3	222
7.3.1. Context de l'escola	222
7.3.2. Concepció de democràcia	223
7.3.3. Accions democràtiques del centre escolar	225
7.3.3.1. Assemblees com a model de reunió	225
7.3.3.2. Comissions de treball	225
7.3.3.2.1. <i>Comissions d'alumnat</i>	226
7.3.3.2.2. <i>Comissions de familiars</i>	226
7.3.3.3. Implicar l'alumnat en el dia a dia de l'escola	227
7.3.3.3.1. <i>Festa de fi de curs</i>	227
7.3.3.3.2. <i>El teatre</i>	227
7.3.3.3.3. <i>Playback</i>	227
7.3.3.4. Participació política de l'alumnat	228
7.3.3.4.1. <i>Participació en el Consell Escolar Infantil.</i>	228
7.3.3.4.2. <i>Eleccions dels delegats de classe.</i>	228
7.4. Escola PR4	230
7.4.1. Context de l'escola	230
7.4.2. Concepció de democràcia	231
7.4.3. Accions democràtiques del centre escolar	232
7.4.3.1. Escola com a part del poble.	232
7.4.3.2. Treballar a partir d'un Currículum Inclusiu i democràtic.	233
7.4.3.3. Escola oberta més enllà de l'horari escolar.	234
7.4.3.4. Participació política mantenint relació directa amb l'ajuntament del poble.	234
7.4.3.5. Model de reunió de l'alumnat i de presa de decisions en assemblea	234
7.4.3.6. Metodologies d'ensenyament de la democràcia en l'àmbit curricular	235
7.4.3.6.1. <i>Racons</i>	235
7.4.3.6.2. <i>Treball per projectes.</i>	235
7.4.3.6.3. <i>Aprendre a pensar</i>	236
7.4.3.6.4. <i>Ús d'activitats i recursos externs pensats per a l'aprenentatge de la participació. Filosofia 3/18</i>	236
7.4.3.7. Participació de l'alumnat en l'elaboració de normes escolars	237

7.4.3.8. Activitats orientades a implicar l'alumnat en el dia a dia de l'escola.	238
7.5. Escola PR5	239
7.5.1. Context de l'escola	239
7.5.2. Concepció de democràcia	240
7.5.3. Accions democràtiques del centre escolar	241
7.5.3.1. Assemblees com a model de presa de decisions.	241
7.5.3.2. Participació de tota la comunitat en l'administració del centre escolar.	242
7.5.3.2.1. <i>Les Comissions Mixtes.</i>	242
7.5.3.2.2. <i>Decisions preses per tota la comunitat educativa basant-se en l'assemblea general. El Plenari</i>	246
7.5.3.3. Escola inclusiva	247
7.5.3.3.1. <i>Grups Interactius</i>	248
7.5.3.3.2. <i>Promoció de la figura del voluntariat</i>	249
7.5.3.3.3. <i>Estratègies per augmentar la participació de familiars</i>	250
7.5.3.3.4. <i>Formació de familiars</i>	251
7.5.3.4. Ensenyament de la democràcia en l'àmbit curricular	252
7.5.3.4.1. <i>Ambients a infantil</i>	252
7.5.3.4.2. <i>Treball per projectes.</i>	253
7.5.3.5. Participació de tota la comunitat en l'elaboració de normes escolars	254
7.5.3.5.2. <i>Creació de normes d'ús d'espais comuns.</i>	254

CAPÍTOL 8. Anàlisi (I). Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives

8.1. Aposta per la inclusió social	263
8.1.1. Inclusió de l'alumnat des de diferents perspectives	263
8.1.1.1. Inclusió basant-se a donar la màxima igualtat educativa	263
8.1.1.2. Inclusió de les diferències en un pla d'igualtat	264
8.1.1.3. Inclusió dels diferents centres d'interès de l'alumnat	266
8.1.2. Inclusió de familiars i altres agents educatius	267
8.1.2.1. Augmentar la participació de familiars i altres agents educatius	268
8.1.2.2. Participació de les famílies i altres membres de la comunitat de forma educativa	271
8.1.2.2.1. <i>Formació de familiars</i>	272
8.1.2.2.2. <i>Participació de familiars com a complement i suport educatiu.</i>	274

8.1.3. Inclusió del professorat	275
8.1.4. Gestió escolar compartida entre diferents agents educatius	275
8.1.4.1. Creació de Comissions de treball	278
8.1.4.2. Decisions preses per tota la comunitat educativa basant-se en l'assemblea general o plenari.	280
8.1.5. Currículum escolar inclusiu	280
8.2. Defensa de la justícia social	283
8.2.1. Accions dins de l'àmbit educatiu	283
8.2.2. Accions més enllà de l'àmbit educatiu	284
8.3. Implicació i compromís social	285
8.3.1. Ensenyament de la democràcia i de la participació.	286
8.3.1.1. Aprenentatge de la participació política	288
8.3.2. Implicar a l'alumnat en el dia a dia de l'escola	290
8.4. Convivència i respecte mutu	292
8.4.1. Creació conjunta de normes de convivència	292

CAPÍTOL 9. Anàlisi (II). Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

9.1. Respecte a la governança. Aspectes que ajuden que es doni una governança més democràtica	301
9.1.1. Gestió compartida entre diferents agents educatius	304
9.1.1.1. Dur a terme estratègies orientades a incentivar la participació de tots els agents educatius en el centre escolar	306
9.1.1.1.1. <i>Generar un clima de confiança (relacions informals i crear dinamisme)</i>	307
9.1.1.1.2. <i>Promoure la transparència sent un centre obert</i>	308
9.1.1.1.3. <i>Institucionalitzar la figura del voluntariat</i>	309
9.1.1.1.4. <i>Promoure la participació educativa dels familiars</i>	310
9.1.1.1.5. <i>Donar resposta a les necessitats de tots els agents educatius</i>	312
9.1.1.1.6. <i>Donar sentit a partir d'una participació efectiva</i>	314
9.1.1.1.7. <i>Millorar la comunicació entre l'escola i els diferents agents educatius</i>	316
9.1.1.2. Seguir un model de Lideratge compartit i/o lideratge dialògic.	317
9.1.1.2.1. <i>Model de lideratge compartit</i>	319
9.1.1.2.2. <i>Lideratge Dialògic. Creació de comissions de treball</i>	320
9.1.2. Que la participació sigui democràtica	324
9.1.2.1. Seguir un model assembleari	324

9.1.2.2. Trencar amb la jerarquia tradicional i defensa l'horitzontalitat	327
9.1.2.3. Relacions basades en la igualtat entre les persones. No tenir rols marcats d'estatus.	328
9.1.2.4. Decisions preses per consens com a via de no exclusió de la minoria	329
9.1.2.5. Assegurar la llibertat en la participació de tots els membres educatius (estratègies per evitar possibles coercions)	330
9.1.2.6. Que el poder no es quedi en mans d'uns pocs	331
9.1.3. Que els acords presos es duguin a terme	333
9.1.4. Que les escoles creïn els seus propis òrgans de govern o modifiquin els que ja tenen	334
9.1.5. Que es doni una formació democràtica	337
9.1.6. Que l'escola tingui un projecte educatiu fort	341
9.1.6.1. Crear una estructura de govern que vagi més enllà del lideratge d'una persona	341
9.1.6.2. Continuïtat i selecció del professorat que cregui i conegui el projecte educatiu de centre.	342
9.1.6.3. Generar cohesió entre el grup de mestres i entre mestres i altres agents educatius	344
9.1.6.4. Estratègies per afrontar l'entrada de nou professorat i noves famílies	344
9.2. Respecte a l'habitança. Aspectes que ajuden que es doni una habitança més democràtica	347
9.2.1. Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de l'alumnat	349
9.2.1.1. Buscar recursos econòmics perquè a l'alumnat pugui exercir en plenes condicions els seus drets democràtics	350
9.2.1.2. Inclusió de l'alumnat en el dia a dia de l'escola.	354
9.2.1.2.1. <i>Tenir en compte la veu de l'alumnat i les seves necessitats</i>	354
9.2.1.2.2. <i>Dur a terme estratègies que busquin una major implicació de l'alumnat a l'escola</i>	357
9.2.1.2.3. <i>Crear dinàmiques de solidaritat i amistat entre l'alumnat</i>	358
9.2.1.2.4. <i>Integrar el treball dels sentiments dins del projecte educatiu</i>	359
9.2.1.3. Donar la millor educació possible	359
9.2.1.3.1. <i>Inclusió de tot l'alumnat dins del grup classe</i>	360
9.2.1.3.5. <i>Relació directa i diària amb les famílies</i>	366
9.2.1.3.6. <i>Crear un entorn educatiu més enllà de l'aula</i>	369
9.2.1.3.7. <i>Seguir metodologies d'aprenentatge que aportin una millor habitança</i>	370
9.2.2. Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de les famílies	373

9.2.2.1. Dur a terme estratègies que ajudin a crear cohesió dins del grup de familiars	374
9.2.2.1.1. <i>Crear un clima de confiança i relacions informals</i>	374
9.2.2.1.2. <i>Generar cohesió a partir de la participació de familiars</i>	375
9.2.2.1.3. <i>Generar cohesió a partir de compartir un mateix ideal educatiu.</i>	376
9.2.2.2. Mantenir una relació directa entre famílies i escola	378
9.2.2.2.1. <i>Reunions periòdiques de coordinació entre mestres i altres agents educatius</i>	378
9.2.2.2.2. <i>Donar resposta a les famílies davant de qualsevol dubte o proposta (en aquest sentit és important la disponibilitat del professorat)</i>	379
9.2.2.2.3. <i>Que el centre escolar visqui la diferència en un pla d'igualtat</i>	381
9.2.2.2.4. <i>Sortir del discurs de la queixa. Donar més valor a les famílies que estan implicades i no tant a les famílies que no s'impliquen</i>	382
9.2.2.2.5. <i>Tenir canals de comunicació amb les famílies</i>	383
9.2.2.2.6. <i>Que el centre escolar tingui una governança democràtica</i>	383
9.2.2.3. Que el centre escolar disposi de plans d'acollida per a famílies noves	384
9.2.3. Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de tot el cos de mestres	385
9.2.4. Que el centre escolar disposi de recursos humans suficients.	387
9.2.4.1. Promoció de la participació de tots els agents educatius	387
9.2.4.2. Mantenir una relació estreta entre escola i comunitat veïnal	388
9.2.4.3. Fortalesa de l'equip de mestres	389
9.2.5. Que el centre tingui una bona arquitectura escolar.	391
9.2.5.1. Gestió dels espais escolars	391
9.2.5.1.1. <i>Ser un centre obert a transformar els espais en funció de les necessitats del projecte educatiu o buscar-los fora del centre</i>	391
9.2.5.1.2. <i>Que els espais siguin suficients perquè l'escola pugui dur a terme el seu projecte educatiu.</i>	392
9.2.5.1.3. <i>Que els diferents agents educatius puguin triar els espais on realitzar les seves activitats</i>	394
9.2.5.1.4. <i>Tenir un espai estable i amb un manteniment regular</i>	395
9.2.6. Que el centre tingui un bon clima de centre.	396
9.2.6.3. Millora de la convivència dins de l'escola a partir de reduir la conflictivitat	401
9.2.6.3.1. <i>Participació de familiars. Formació, inclusió i obert a millores.</i>	404
9.2.6.3.2. <i>Donar importància a tots els conflictes i resoldre'ls de forma dialògica</i>	405
9.2.6.3.3. <i>Bona organització dels espais compartits</i>	405

9.3. Respecte a l'alteritat. Aspectes que ajuden que es doni una major alteritat	407
9.3.1. Escola que dugui a terme una educació inclusiva.	409
9.3.1.1. No segregar i incloure a tot l'alumnat dins les aules	409
9.3.1.2. A partir de la participació de familiars	411
9.3.1.3. Vetllar per la igualtat dins del centre educatiu	412
9.3.1.4. Que l'equip de mestres sigui socialment compromès	414
9.3.1.5. Trencar amb la socialització de la desigualtat	415
9.3.2. Que l'escola reconegui en igualtat la diversitat existent	416
9.3.2.1. Que l'escola segueixi una perspectiva d'igualtat de diferències	416
9.3.2.2. Que l'escola dugui a terme accions d'ajuda a les famílies	422
9.3.3. Que en l'escola estiguin representats en igualtat tots els col·lectius presents en el centre educatiu	423
9.3.2.1. Que els diferents col·lectius tinguin representació en l'àmbit polític, és a dir, en els òrgans de decisió	423
9.3.2.1.1. <i>Que l'escola s'estructuri basant-se en òrgans de govern participatius.</i>	423
9.3.2.1.2. <i>Que l'escola segueixi un model de participació democràtica</i>	425
9.3.2.1.3. <i>Que la informació de l'escola arribi a tots els col·lectius</i>	425
9.3.2.1.4. <i>Que el centre educatiu dugui a terme accions de formació</i>	425
9.3.2.2. Que els diferents col·lectius tinguin representació en l'àmbit social, és a dir, en el dia a dia de l'escola.	426
9.3.2.2.1. <i>A partir de la participació de familiars</i>	426
9.3.2.2.2. <i>Que l'escola segueixi el model comunitari de gestió de conflictes</i>	427
9.3.2.2.3. <i>Mantenir una relació estreta entre l'escola i el seu entorn</i>	427
9.3.2.3. Que els diferents col·lectius tinguin una representació en l'àmbit acadèmic	428
9.3.2.3.1. <i>A partir de metodologies d'ensenyament-aprenentatge</i>	428
9.3.2.3.2. <i>A partir de seguir un Currículum Democràtic</i>	431
9.3.2.3.3. <i>A partir d'una educació sota valors democràtics</i>	432
9.4. Respecte a l'ethos. Aspectes que ajuden que es doni un ethos més democràtic	434
9.4.1. Aspectes essencials per a tenir un ethos democràtic	435
9.4.2. A partir de la promoció de valors en activitats acadèmiques	436
9.4.2.1. Dur a terme pràctiques educatives inclusives	437
9.4.2.2. Integració de totes les cultures dins del currículum escolar	437
9.4.2.3. Ús de metodologies i distribucions d'aula sota valors democràtics	438

9.4.3. A partir de la promoció de valors democràtics en el dia a dia del centre educatiu	440
9.4.3.1. Que tothom estigui representat i tingui espai per donar la seva opinió	440
9.4.3.2. Que l'alumnat tingui més responsabilitat	441
9.4.3.3. Ensenyament del compromís i la implicació	442
9.4.3.4. Participació de tots els agents educatius en els processos de decisió	443
9.4.3.5. Ensenyament del valor de la llibertat	443
9.4.3.6. Viure en igualtat en tots els àmbits de l'escola	444
9.4.3.7. Crear espais on tothom pugui opinar i defensar les seves opinions	444
9.4.3.8. Seguir el model assembleari	445
9.4.3.9. Ensenyament del valor del respecte	445
9.4.3.10. Dur a terme una educació respectuosa	446
9.4.3.11. Que l'alumnat siguin ciutadans actius i crítics i democràtics	446

PART IV.

CONCLUSIONS

CAPÍTOL 10. Conclusions. La democràcia a l'escola: discursos i aspectes que l'afavoreixen

10.1. Conclusions	453
10.1.1. En relació al Marc Teòric (Primera pregunta d'investigació, primer supòsit i primer objectiu)	456
10.1.2. En relació als discursos i pràctiques democràtiques conseqüents (Segona pregunta d'investigació, segon supòsit i segon objectiu)	459
10.1.3. En relació a aquells aspectes que afavoreixen que es doni una major democràcia a l'escola (Tercera pregunta d'investigació, tercer supòsit i tercer objectiu)	462
10.1.4. En relació al disseny metodològic	468
10.1.4.1. En relació a la metodologia emprada	468
10.1.4.2. En relació al disseny de la recerca: fases, estratègies, temporització i mostra	470
10.1.4.2.1. Fases de la recerca	470
10.1.4.2.2. Estratègies per la indagació	470

Índex

10.1.4.2.3. <i>Temporització</i>	471
10.1.4.2.4. <i>Mostra</i>	471
10.2 Propostes de millora i futures línies de recerca	472
10.2.1. Pel que fa a la vivència d'una educació més democràtica	472
10.2.2. Pel que fa a futures recerques	473
Referències	477

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Resum dels models de democràcia segons Held (1992).	55
Taula 2. Discursos del professorat sobre el concepte de democràcia	76
Taula 3. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es conclou en ser un bon ciutadà	83
Taula 4. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es reflexa en saber participar democràticament	91
Taula 5. Educació Democràtica.	105
Taula 6. Elements i característiques de les escoles democràtiques.	112
Taula 7. Participació. Tipus i models de participació.	124
Taula 8. Estructura i composició de les escoles participants en la recerca.....	194
Taula 9. Resum recollició de dades per estratègies, agents educatius i escoles	196
Taula 10. Quadre resum de la recerca desenvolupada.	197
Taula 11. Composició estructura escola PR1.	203
Taula 12. Composició estructura escola PR2.	211
Taula 13. Composició estructura escola PR3.	223
Taula 14. Composició estructura escola PR4.	231
Taula 15. Composició estructura escola PR5.	240
Taula 16. Resum concreció d'activitats en funció de la concepció de democràcia dels equips directius de les diferents escoles participants en la recerca.	295

ÍNDEX DE FIGURES

Gràfic 1. Esquema preguntes d'investigació, supòsits i objectius	36
Gràfic 2. Els quatre pilars de la democràcia segons el projecte Demoskole	170
Gràfic 3. Estructura de la recerca.....	186
Gràfic 4. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR1	210
Gràfic 5. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR2.....	221
Gràfic 6. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR3.....	229
Gràfic 7. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR4.....	238
Gràfic 8. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR5.....	255
Gràfic 9. Concepció sobre democràcia de les diferents escoles participants i les pràctiques democràtiques derivades, i les seves interrelacions.....	262
Gràfic 10. Aspectes que ajuden que es doni una governança més democràtica	304
Gràfic 11. Aspectes que ajuden que es doni una habitança més democràtica	349
Gràfic 12. Aspectes que ajuden que es doni una major alteritat	408

Índex

Gràfic 13. Aspectes que ajuden que es doni un ethos més democràtic	435
Gràfic 14. Resum dels aspectes que ajuden a donar una millor democràcia en els centres educatius	449
Gràfic 15. Esquema primera pregunta d'investigació, primer supòsit i primer objectiu plantejats en aquest recerca	456
Gràfic 16. Esquema segona pregunta d'investigació, segon supòsit i segon objectiu plantejats en aquest recerca	459
Gràfic 17. Esquema tercera pregunta d'investigació, tercer supòsit i tercer objectiu plantejats en aquest recerca	462

INTRODUCCIÓ

Much of the literature is fixated on failure and what is wrong with African American. For that reason, I started to investigate what is right with African American students and what happens in those classrooms where teachers are successful with them

Gloria Ladson Billings

CAPÍTOL 1.

Plantejament de la investigació

1.1. Origen i Justificació

1.1.1. Origen

Aquesta tesi s'ha fet realitat gràcies a tot un seguit de vivències que configuren una biografia de vida, algunes acadèmiques i altres de caire més personal.

En els anys d'escolarització d'EGB -anys que actualment correspondrien als darrers cursos de primària- ja va néixer en mi la inquietud vers l'educació i l'ensenyament. Una vocació que es va acabar traduint en la voluntat de cursar els estudis universitaris de la llicenciatura d'Història, la seva consecució i la posterior realització del Curs d'Aptitud Pedagògica, tot això amb una clara intenció de dedicació docent.

Cal destacar, també, el protagonisme i influència del professorat en aquesta trajectòria educativa, que va ser capaç de despertar en mi la passió pel coneixement. Una influència i una motivació externa que sobretot ve de la mà dels companys i companyes de professió, ja dins de la Universitat, amb qui no només he compartit somnis de millora de la societat, sinó que m'han mostrat amb les seves accions, i demostrat, amb les seves recerques, que la transformació i la millora social és possible.

Així, doncs, és, gràcies a la passió per l'ensenyament focalitzat en les ciències socials, sota els valors i el somni de justícia social, d'inclusió de totes les persones, i de transformació i millora social, que s'idea aquesta recerca doctoral i neix en mi la motivació per dur-la a terme. Una motivació que culmina en la pròpia família, que és on dipositem els nostres somnis més grans.

Per materialitzar la meua inquietud vaig matricular-me en el programa de Doctorat de la Universitat de Girona. Aquesta matrícula em permetria dur a terme aquesta tesi doctoral amb l'objectiu de poder aportar eines que permetin millorar l'educació des de la perspectiva democràtica, i de retruc millorar la societat tot defensant la diversitat, la

INTRODUCCIÓ

Capítol 1. Plantejament de la investigació

llibertat i la inclusió de totes les persones, pensaments i cultures dins de l'escola. Una recerca doctoral que va rebre un darrer impuls en guanyar la beca BR2014 i la consegüent entrada dins de l'equip d'investigació en el projecte Demoskole, centrat en l'estudi de la democràcia a l'escola, en el que s'emmarca aquesta tesi i del que beu aquesta investigació.

1.1.2. Justificació

En l'actual societat de la informació i del coneixement l'accés a l'educació és un aspecte clau per a moltes persones que viuen en una situació de desigualtat social, tal com mostren diferents estudis sobre la relació entre el nivell educatiu de la població i l'ocupació. A més, la situació econòmica d'aquests darrers anys ha fet créixer el nombre de persones que viuen en situació de desigualtat i pobresa, fent augmentar la distància entre les persones més riques i les més pobres. En aquest sentit, la Unió Europea, en el seu programa de desenvolupament *Estratègia Europa 2020*, ja va incloure la fita de treure de l'exclusió social i la pobresa a 20 milions de persones. En aquest context, en el que veiem un creixement de la desigualtat social, l'educació s'ha convertit en una eina clau per aconseguir aquest objectiu de reducció de la pobresa. Malgrat això, ens trobem que la majoria de sistemes educatius no estan obtenint els resultats desitjats, i fins i tot estan fracassant. Tenint present que el fracàs escolar manté una relació directa amb l'exclusió s'està avocant a gran part de la població cap a la pobresa i l'exclusió social (Ministerio de Educación, 2011).

Per altra banda, en l'àmbit polític també veiem com s'està fent un gir cap a una nova dreta conservadora que promou valors com l'individualisme i el proteccionisme -tal com podem veure en els resultats electorals recents en el món occidental- en un moment que a escala planetària caldria apostar per la defensa de la solidaritat entre pobles. En el camp educatiu, aquesta perspectiva política es concreta en la promoció de polítiques educatives de caràcter neoliberal, potenciant l'ensenyament privat i elitista per davant de l'ensenyament públic i igualitari.

És, per tot aquest context, que la defensa d'una educació democràtica, en el sentit ampli de la paraula, es torna clau. Una educació capaç d'ensenyar aquells valors propis de la justícia social, la inclusió, el respecte i la convivència, una educació que transmeti valors com la solidaritat, el treball en equip, la implicació social i el sentiment de formar part d'una comunitat, i que, a més, també sigui capaç d'ensenyar habilitats pròpies d'una

ciutadania activa, com l'ús el diàleg, respectar les opinions de les altres persones, i la capacitat crítica, entre d'altres.

La recerca que aquí es presenta busca un major aprofundiment en aquells aspectes que aporten un augment de la participació de la comunitat tant a l'escola com a l'educació, que aporten una major igualtat en l'alumnat i altres agents educatius, i, en definitiva, en aquells aspectes que ajuden al fet que es doni una major democràcia en els centres escolars.

La finalitat d'aquesta investigació és aportar al coneixement científic elements que permetin una millor implementació de la democràcia, i així facilitar i millorar futures implementacions. La recerca parteix de la base a l'experiència d'èxit de cinc escoles d'infantil i primària de Catalunya, i a partir de la realitat d'aquestes escoles, i de la percepció dels seus protagonistes, es pretén extreure aquells aspectes que ajuden al fet que es doni una major democràcia dins l'escola, alhora que articulem el discurs al voltant del concepte de democràcia que tenen els diferents equips directius.

Per dur-ho a terme s'han seguit les aportacions del projecte Demoskole pel que fa a anàlisi de la democràcia als centres escolars, dividint la democràcia en quatre pilars: la governança, l'habitança, l'alteritat i l'ethos democràtic.

Així, la investigació doctoral que presentem a continuació estarà estructurada en dos grans blocs, un primer destinat a la presentació dels principals fonaments teòrics al voltant del concepte de democràcia i educació, i un segon bloc on es presentaran els resultats de la recol·lecció de dades a partir de la realització del treball de camp, i la seva posterior anàlisi.

1.2. Fonaments d'aquesta investigació

En ple segle XXI les societats occidentals sustentades en un govern democràtic, a partir de diferents moviments socials repartits en gran nombre de països, estan demanant la creació de processos participatius compartits amb tota la ciutadania, i deixar enrere el model de govern d'uns pocs sobre els altres.

Ja l'any 1995, McLaren (1995) advertia que "la forma de democràcia ha estat subvertida per la seva contradictòria relació amb el veritable objectiu al qual s'orienta: la llibertat

INTRODUCCIÓ

Capítol 1. Plantejament de la investigació

humana, la justícia social, la tolerància i el respecte a la diferència” (McLaren, 1995, p. 17). Vint-i-dos anys després, podem apreciar com la situació que mostrava l'autor no només no ha canviat, sinó que ha augmentat. En aquest context social, l'educació esdevé un element clau en el foment d'aquelles habilitats democràtiques com la participació, el diàleg, la presa de decisions, per a l'esdeveniment d'una ciutadania socialment activa. En aquest sentit, el model educatiu ha d'anar més enllà de les contradiccions socials i superar els models que buiden de sentit el concepte de democràcia (Cabello & Martínez Bonafé, 2003), alhora que es promou un paper actiu de tota la comunitat educativa en les pràctiques democràtiques i participatives.

En el context educatiu la democràcia obté el seu màxim protagonisme quan la comunicació i la participació es dona en tots els nivells i quan s'implica a tota la comunitat, principalment a aquells col·lectius tradicionalment silenciats. Així, quan la democràcia i la participació de la comunitat forma part d'un projecte educatiu de forma intencional, es promou la inclusió, la integració educativa de tot el seu alumnat i, en definitiva, un major èxit educatiu (Fung & Wright, 2003; Gatt, Ojala, & Soler, 2011).

Una recerca inicial al voltant d'una definició del concepte d'escola democràtica ens mostra la complexitat pel que fa a la creació d'una definició tancada d'aquest concepte. En un primer moment trobem que la concepció d'escola democràtica, en alguns casos, s'ha entès com la provisió universal d'oportunitats educatives per a totes les persones, independentment de la seva ètnia, cultura, gènere o classe social. Destacant l'aspecte d'escola inclusiva per sobre de la resta.

A partir d'aquesta definició l'educació s'ha convertit en un mesurador del grau de democràcia que es té en un determinat país, tal com ha apuntat A. Sen (2000) en el seu treball sobre llibertats i capacitats. En aquest sentit, es crea una estreta relació entre educació i el concepte de justícia social, entès com la redistribució dels recursos socials de forma equitativa en el conjunt de la població (Connell, 1997). També és remarcable el fet que en la societat del coneixement l'accés a la informació és un aspecte clau d'inclusió social.

Per altra banda, l'educació democràtica s'ha entès, generalment, des del punt de vista de les pràctiques i les teories educatives preocupades per la construcció d'una societat més democràtica a partir de l'educació de la ciutadania, fent-nos capaços de viure i

participar, i també per una inquietud per viure en les pròpies experiències educatives els valors i els procediments democràtics.

Sota aquest marc trobem teories educatives que han donat molt valor a l'adquisició d'habilitats per part de la ciutadania a viure i participar en una societat més democràtica, però que no han donat prou atenció a viure la democràcia més enllà del centre educatiu o fer la mateixa vivència dins del centre una experiència democràtica. També, s'ha identificat el fet de ser millors ciutadans i ciutadanes a una bona convivència i un respecte cap a una societat plural i democràtica, enfocament que s'orienta més amb el concepte d'educació per la democràcia.

Així, partint de les diferents aportacions dels principals autors de la història de l'educació, com d'autores i autors de rellevància internacional com Freire, Apple, Giroux, Rawls, entre altres, podem extreure un primer recull de característiques bàsiques que definirien el concepte d'escola democràtica. L'educació democràtica té com a objectiu la construcció d'una societat democràtica fonamentant-se en la premissa de què l'educació és una via de transformació social. Alhora té com a base els principis de justícia social, formació de valors i democratització dels mecanismes.

Una educació democràtica serà aquella que es doni en un centre estructurat de forma democràtica, entès com un espai on pren una especial importància la participació de tots els protagonistes implicats en el centre que són: el professorat, l'administració, l'alumnat, els familiars i la comunitat. Alhora serà un espai amb un aprenentatge d'un currículum on els continguts aportin valors democràtics, seleccionats amb la participació de la comunitat educativa i amb la màxima participació d'aquesta comunitat en el procediment d'avaluació. Per una altra banda, també serà un espai on es garanteixi l'accés a l'educació i les oportunitats educatives per a totes les persones, independentment del seu origen, classe social, ètnia o cultura, assegurant que tots i totes les alumnes gaudeixin de l'oportunitat d'assolir l'aprenentatge esperat en cada curs. Finalment, i de forma transversal i fonamental, que sigui una escola inclusiva.

Autors com Giroux (2001) o Apple & Beane (1995), entre altres, ens mostren com la democràcia a l'escola es pot treballar des de dos vessants, a partir del discurs teòric i a partir de les pràctiques escolars. Treballar la democràcia, la participació, la presa de decisions i la intervenció activa de la comunitat educativa comporta el pas del discurs a l'acció, dur a terme un model educatiu que lluiti per equilibrar les desigualtats socials,

INTRODUCCIÓ

Capítol 1. Plantejament de la investigació

per la llibertat de totes les persones, i, que parteixi d'una revisió de la pràctica docent i que aquesta s'orienti cap a models més democràtics, és a dir, democratitzar l'escola en la seva totalitat (Apple & Beane, 1995; Edelstein, 2011; Feito & López, 2008; Giroux, 1988; Kincheloe, 2008). En aquest sentit, destacar la importància que té l'escola en la democratització de la societat, sent, en paraules de Edelstein (2011) l'única institució capaç de donar l'experiència democràtica a tots els nens, nenes i joves (p. 128).

Vieno, Gini, Santinello, Lenzi, i Nation (2011), en els seus estudis al voltant de la democràcia i la participació en els centres escolars afirmen que la qualitat democràtica a les escoles pot venir donada per dues vies. Tal com mostren, si bé és cert que una part d'aquesta qualitat l'aportarà l'estructura física de l'escola -com, per exemple, el fet que sigui una escola petita, amb uns espais adequats, la ràtio de l'alumnat, etc.-, hi ha una altra part d'aquesta qualitat democràtica que estarà en mans dels diferents agents educatius, com, per exemple, el nivell de les interaccions, la participació dels diferents agents educatius en els processos de presa de decisions, i, també, la llibertat d'expressió, l'equitat, i el respecte a la diferència i diversitat. On també caldrà sumar, pel seu protagonisme, les metodologies d'ensenyament-aprenentatge (Apple & Beane, 1995; Edelstein, 2011; Feito & López, 2008; Giroux, 1988, entre altres)

En aquest context trobem centres escolars que trenquen amb el model establert i estandarditzat per les actuals polítiques educatives i fan un treball intencional de la democràcia i la participació a partir del foment d'actituds i habilitats com l'ús del diàleg o la capacitat crítica, i sota valors com la justícia social, la solidaritat i el respecte mutu. Es tracta, per norma general, de centres educatius que treballen basant-se en distribucions i metodologies d'aula que per si mateixes busquen superar desigualtats educatives i socials, i també, basant-se en una estructura de centre en què la participació dels diferents agents és converteix en essencial pel seu projecte educatiu (Apple & Beane, 1995; Arriaza, 2004; Crowson, 2001; Flecha, 2015).

És en aquest context que presentem aquesta recerca que parteix de l'estudi de cas d'escoles de cicle infantil obligatori i primària que ja estan desenvolupant un model d'educació democràtica i que presenten certa continuïtat en el temps. És, doncs, una investigació que parteix de casos d'èxit (Apple & Beane, 1995), un estudi de pràctiques i plantejaments democràtics que ja funcionen i que tenen uns bons resultats, amb la intenció d'aportar possibles eines per traslladar l'èxit democràtic d'aquestes escoles a altres centres educatius.

1.3. Preguntes d'investigació, supòsits i objectius

A partir de la problemàtica exposada, aquesta recerca es planteja donar resposta a les següents preguntes d'investigació.

1. Quins són els principals aspectes que es donen en una educació democràtica?

Amb aquesta pregunta d'investigació es pretén presentar com es concreten a l'escola les diferents pràctiques democràtiques i quins són els trets més significatius que hauria de tenir una escola democràtica. La informació es presenta basant-se en quatre preguntes secundàries,

- 1.1. Quins models de democràcia coneixem en el món occidental?
- 1.2. Quina relació existeix entre la perspectiva política del govern i l'educació democràtica?
- 1.3. Com hauria de ser una educació democràtica?
- 1.4. Quins són els principals aspectes que configuren una educació democràtica?

2. Quines són les concepcions sobre democràcia que tenen els equips directius d'escoles d'Infantil i Primària amb un clar caràcter democràtic i com es concreten en el dia a dia de les escoles?

Amb aquesta pregunta d'investigació es pretén presentar com es concreten en les escoles catalanes amb una marcada orientació cap a una escola democràtica els diferents discursos sobre democràcia, així com les diferents pràctiques democràtiques. Seguint aquesta intenció, la informació es presenta basant-se en dues preguntes secundàries,

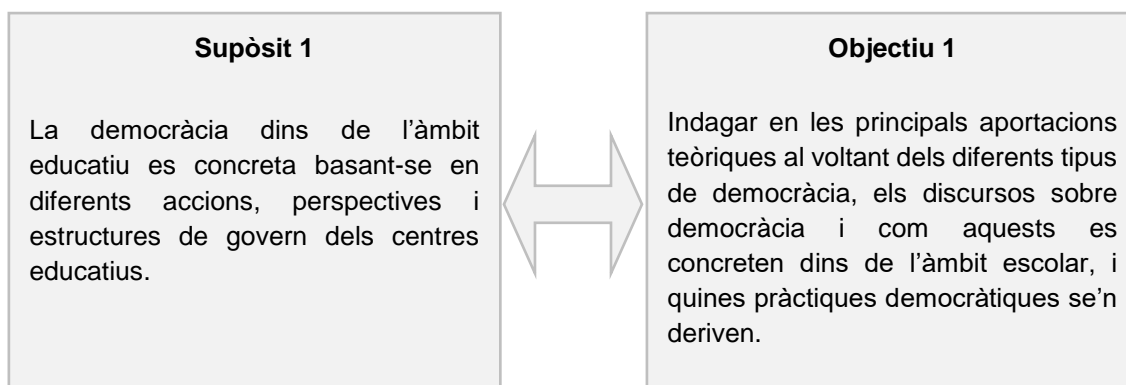
- 2.1. Com conceben la democràcia els diferents equips directius d'aquelles escoles que segueixen una estructura democràtica?
- 2.2. Quines pràctiques escolars democràtiques duen a terme basant-se en la seva concepció sobre democràcia?

3. Quins són els aspectes que afavoreixen una major democràcia en els centres escolars d'Infantil i Primària de Catalunya?

Amb aquesta pregunta d'investigació es pretén donar resposta a quins són els aspectes – entès com a pràctiques, programes, accions o perspectives- que ens condueixen cap a una escola més democràtica. Per dur-ho a terme es seguiran les aportacions del projecte *Demoskole* pel que fa a les categories d'anàlisi i es dividiran les pràctiques i aspectes democràtics en quatre pilars: governança, habitança, alteritat i ethos. En aquest sentit, la informació es presenta basant-se en quatre preguntes secundàries,

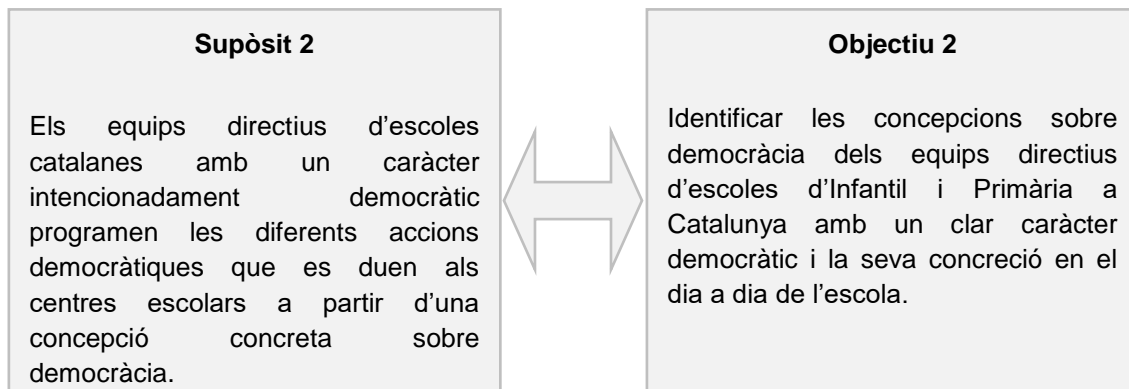
- 3.1. Quins són els aspectes que afavoreixen que en les escoles d'infantil i primària de Catalunya es doni una governança més democràtica?
- 3.2. Quins són els aspectes que afavoreixen que en les escoles d'infantil i primària de Catalunya es doni una habitança més democràtica?
- 3.3. Quins són els aspectes que afavoreixen que en les escoles d'infantil i primària de Catalunya es doni una major alteritat?
- 3.4. Quins són els aspectes que afavoreixen que en les escoles d'infantil i primària de Catalunya es doni un major ethos democràtic?

Pel que fa als supòsits i als objectius d'aquesta recerca, aquests són:

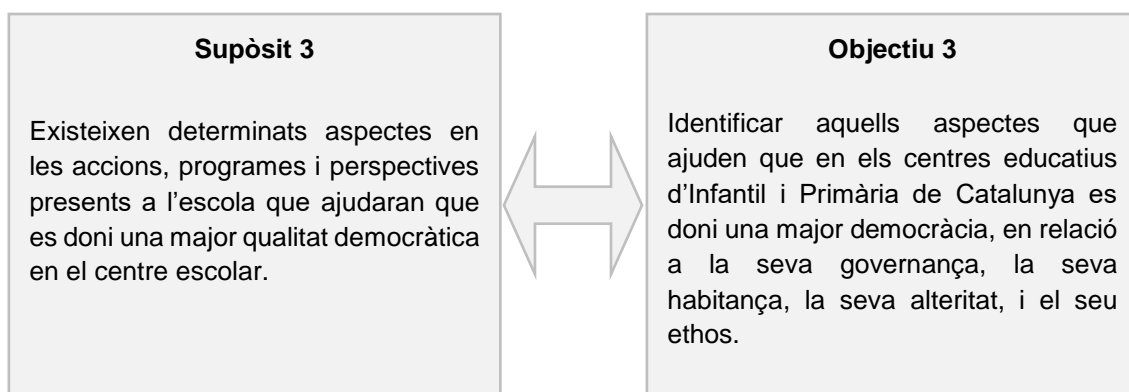


L'educació democràtica es concreta en els centres educatius a partir de diferents pràctiques, programes i metodologies d'aprenentatge. Aquestes pràctiques estaran estretament relacionades tant en la perspectiva de les diferents polítiques educatives, com en la perspectiva de l'equip directiu de l'escola. Per altra banda, la democràcia a l'escola pot existir tant en un pla teòric com també en el dia a dia del centre escolar. És

a dir, es podrà trobar com a contingut curricular, intrínseca en la metodologia d'aula, en l'estructura del centre, i en el rerefons de totes les accions que es duen a terme.



En funció de les concepcions dels diferents equips directius al voltant de la idea sobre democràcia, les escoles duran a terme unes accions determinades que buscaran l'objectiu de desenvolupar una educació democràtica i una transmissió de valors democràtics a l'alumnat i resta de comunitat educativa.

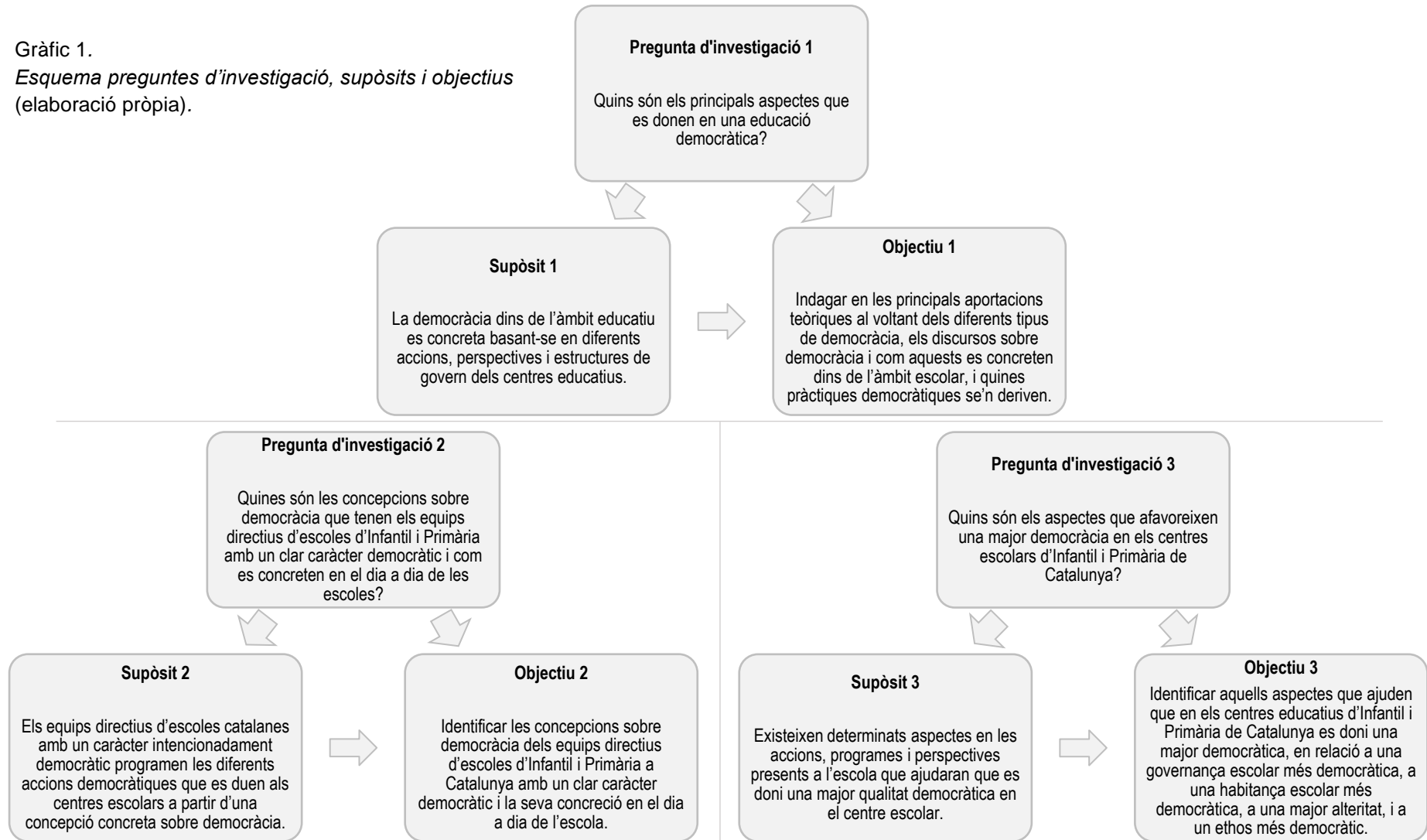


Hi ha accions, programes o perspectives que ajuden al fet que es doni una major qualitat democràtica en els centres escolars. Així trobem l'existència d'un conjunt d'aspectes que podran ajudar a fer que es doni una governança més democràtica, altres que ajudaran a fer que es doni una habitança més democràtica, uns altres que contribuiran a augmentar el nivell d'alteritat dels centres escolars, i d'altres aspectes que ajudaran a fer que els centres escolars tinguin un ethos més democràtic. A més, també hi ha aspectes transversals que ajudin, al mateix temps, a augmentar la qualitat democràtica a partir d'una major governança, habitança, alteritat i ethos.

INTRODUCCIÓ

Capítol 1. Plantejament de la investigació

Gràfic 1.
Esquema preguntes d'investigació, supòsits i objectius
(elaboració pròpia).



PART I.

BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 2.

Democràcia. Conceptualització i models

2.1. Conceptualització de la Democràcia

“La democràcia és un mètode d’organització que s’ha inventat varies vegades al llarg dels anys” (Dahl, 2012). Amb aquesta afirmació Robert Dahl mostra de forma clara la dificultat de poder definir el concepte de democràcia, dificultat en què aquesta definició sigui capaç de recollir tota la significació que comporta el concepte de democràcia. Principalment perquè englobar totes les especificitats de la gran quantitat de models que s’han donat al llarg del temps en un mateix concepte resultaria impossible, ja que, en alguns casos, aquests models es defineixen per valors completament oposats.

En un intent de conceptualitzar la democràcia, Dahl, en la seva obra *La democràcia*, fa un recorregut pel pas dels anys i destria aquells elements que formen el procés democràtic: *igualtat i justícia*.

Per a Dahl, (2012) un dels primers elements bàsics del sistema democràtic és la lògica de la igualtat (p.12), on el govern està en mans de diferents persones que participen en un pla d’igualtat en les decisions del grup. Sota aquesta idea, les decisions del col·lectiu seran més democràtiques (o tindran més qualitat democràtica) si tots els membres tenen el mateix dret, la mateixa capacitat de decisió, i la seva veu tingui la mateixa importància i valor. A partir d’aquí Dahl defineix aquest estat com “membres políticament iguals”.

Una altra idea associada al concepte de democràcia que contempla Dahl és la idea de justícia. L’autor considera que hi ha una diferència entre l’ideal de democràcia, que respon a la forma de govern més justa, i, la realitat de com es viu la democràcia. En aquest sentit, Dahl considera que el govern democràtic que tenim actualment ni de bon tros és just, fins i tot ni tan sols és gaire democràtic. A partir d’aquest doble discurs del concepte de democràcia i aquesta diferenciació entre ideal i realitat, Dahl presenta un model ideal de democràcia (basant-se en uns elements que considera bàsics) al que aproximar-se que, a més, també li serveix per graduar la qualitat democràtica real d’una comunitat (Dahl, 1999, 2012). Considera que difícilment es podrà donar un procés 100% democràtic, però que, pel

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

seu caràcter d'elements bàsics, aquests criteris serviran per poder mesurar, d'alguna forma, la qualitat democràtica d'un procés o d'una organització.

Així, considera que la democràcia ideal ha d'acomplir amb 5 criteris bàsics (Dahl, 2012, p.44-45):

1. *Participació efectiva*. Totes les persones han de tenir les mateixes oportunitats de donar a conèixer el seu punt de vista i que la resta del col·lectiu el conegui.
2. *Igualtat de vot*. En el moment de la decisió tothom ha de tenir dret a vot i cada vot el mateix valor.
3. *Comprensió il·lustrada*. Cada membre ha de disposar de l'oportunitat i del temps necessari per formar-se sobre les polítiques alternatives rellevants i sobre les conseqüències de les seves decisions.
4. *Control de l'agenda*. Cada membre del col·lectiu té dret a incorporar elements a votació que consideri importants per ser debatuts i triats. Aquest punt comporta que els punts anteriors sempre estiguin presents, ja que el procés "democràtic" no s'atura i està viu. En cada nou element a votar tant la *participació efectiva*, la *igualtat de vot*, i la *comprensió il·lustrada* es torna a iniciar. Per tant, les polítiques adoptades pel col·lectiu estan sempre obertes a canvis, si el col·lectiu així ho vol.
5. *Igualtat dels adults*. Totes aquelles persones que resideixen de forma permanent hauria de tenir els plens drets de la ciutadania, és a dir, dret als 4 punts anteriors.

Dahl, en el seu llibre, també mostra els beneficis que considera que té basar-se en un procés democràtic. Parteix de la idea que la majoria de persones no volen i no han volgut ser dominades per altres persones, i entén que el procés democràtic és l'única alternativa que, entre els seus beneficis, està el d'evitar la tirania. Així, per a Dahl la democràcia té una sèrie de conseqüències desitjables, que, en total, són 10:

1. *Evita la tirania*. Tot i que sembla que la idea de democràcia evitarà qualsevol tipus de tirania, Dahl presenta la idea de la "tirania de la majoria", és a dir, la imposició de la voluntat d'una majoria sobre una minoria, que en alguns casos sempre pot ser el mateix col·lectiu de persones. Davant d'aquesta situació Dahl només afegeix que la democràcia és el sistema que s'allunya més de la imposició sobre determinada població, però no és un sistema que assegurí que no es dona cap tipus d'imposició. En aquest sentit, més endavant veurem les aportacions de Held i els models de

democràcia, i veurem com hi ha models de Democràcia capaços de superar “la tirania de la majoria”.

2. *Garantia de drets fonamentals*, ja que els drets fonamentals és la base on es construeix la democràcia, donat que, només amb l'exercici dels drets fonamentals, els ciutadans podran participar i expressar els seus punts de vista.
3. *Llibertat en general*. La democràcia és el sistema de govern que es basa en la llibertat personal de cada ciutadà.
4. *Autodeterminació*. Només la democràcia dóna la llibertat a les persones a viure sota les normes que ells han escollit, i per tant, exercir la llibertat d'autodeterminar-se
5. *Autonomia moral*. La democràcia dóna a la ciutadania l'oportunitat d'exercir la seva responsabilitat moral.
6. *Desenvolupament humà*. La democràcia permet l'apoderament de la ciutadania.
7. *Protecció dels interessos personals essencials*. La democràcia ajuda a la gent a protegir els seus interessos fonamentals, com l'alimentació, educació, salut, etc.
8. *Igualtat política*. La democràcia és el règim que més assegura la llibertat i la igualtat política dels ciutadans.

De la mateixa forma que passa amb els criteris bàsics, Dahl també considera que la democràcia no assegura que es doni el 100% de les seves qualitats, però el que sí que considera que es pot assegurar és que els règims democràtics s'acosten més a aquest ideal que els règims no democràtics.

Al llistat de conseqüències desitjables posteriorment hi suma, com a elements que afegeixen les democràcies modernes:

9. *La recerca de la Pau*. Les democràcies modernes persegueixen l'ideal de Pau i no busquen entrar en guerra.
10. *La prosperitat*. Els països democràtics tendeixen a tenir més prosperitat que els països no democràtics.

Un altre dels autors que ha treballat amb molt detall la conceptualització de democràcia es David Held (1992), que se centra en descriure i definir els diferents models de democràcia que s'han donat al llarg de la història del món occidental. En el seu llibre *Modelos de democracia* (1992) parteix del concepte de democràcia des dels seus orígens a l'antiga

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

Grècia i arriba fins a finals del segle XX¹. L'autor fa una anàlisi de la democràcia des de la perspectiva política i considera la democràcia com el govern del poble (*demos + kracia*), i, per tant, entén que l'existència de democràcia comporta, d'alguna forma, que també hi hagi una *igualtat política*. (p. 16).

Per a Held, els conceptes bàsics que formen la democràcia són *poble* i *govern*. L'autor presenta la mal·leabilitat del concepte de democràcia que és capaç d'incloure models molt diferenciats, però que tots ells estarien dintre de l'ampli ventall democràtic. Així quan parlem de *poble* variarà molt en funció de determinar qui forma part del poble, o quina participació tindrà el poble, o també, en quines condicions participarà el poble (en aquest cas Held apunta que la participació pot comportar costos o beneficis, i, per tant, tenir més o menys incentius per dur-se a terme). Pel que fa al concepte de *govern* les diferències que presenta l'autor no són menors. Qüestions com si l'àmbit de govern és més o menys ampli, o quin seria l'àmbit més apropiat per a un govern de tipus democràtic, o també, què inclou el govern, en el sentit de si inclou decisions administratives, o bé, econòmiques, o altres variants. També dins de l'àmbit del govern, Held apunta a una altra qüestió que també comporta gran variabilitat respecte a models de democràcia. Held mostra que hi ha diferents propostes respecte a la idea d'acatar i fer cas de les decisions preses de forma democràtica, és a dir, les decisions que es preguin seran de compliment obligatori o, en canvi, es deixarà un espai per la dissidència?

Un altre aspecte que també és important remarcar és el concepte de "liberalisme" que aporta Held (1992), i com aquest ha anat canviant al llarg del temps. Tot i que en els seus inicis democràcia i liberalisme no estaven units, tal com veurem, no seria possible entendre la democràcia com la vivim avui sense l'existència d'aquest moviment econòmic, polític i social. Per a l'autor, en els seus inicis el *liberalisme* neix de la lluita de grups socials que busquen acabar amb el poder de les monarquies despòtiques pròpies de l'Antic Règim. Així, Held afirma que el *liberalisme*,

Serà aquell esforç per defensar els valors de la llibertat d'elecció, la raó i la tolerància enfront a la tirania del sistema absolutista. Per a fer-ho defensarà la creació d'una esfera privada independent de l'acció de l'estat. Per tant, el liberalisme neix per a alliberar a la societat, en l'àmbit familiar, personal i econòmic, de les interferències dutes a terme pel poder de l'estat. D'aquesta forma, el liberalisme va defensar la idea que cada individu és lliure de seguir les seves preferències en temes de religió, economia i política, és a dir, en tots els àmbits de la vida quotidiana. (p. 58).

¹ Malgrat que ja ens trobem en ple segle XXI, els darrers models que presenta, tal com veurem, avui en dia encara són plenament vigents.

Si bé és així, no hem d'oblidar que el *liberalisme* neix en un marc de capitalisme, i que la idea de llibertat que defensarà sempre partirà d'aquesta concepció econòmica, així, tal com afirma Held,

Si bé, les diferents variants del liberalisme van interpretar aquest objectiu de diferent forma, totes coincidien en la defensa d'un estat constitucional, de la propietat privada i de l'economia de mercat competitiva com a mecanismes centrals per coordinar els interessos dels individus (p.18).

A més, quan es parla d'igualtat, llibertat i drets socials, aquesta lluita només està orientada cap als homes, i principalment burgesos de classe mitjana, deixant en segon pla a la resta de classes socials i totalment de banda a les dones.

L'autor mostra com al llarg del temps han aparegut més àrees de desacord al voltant de la conceptualització de la democràcia, com, per exemple, la formació que ha de tenir el poble per a poder participar en el govern democràtic. En aquest sentit el debat recau en definir les condicions mínimes (en cas que n'hi hagi) que calen per assegurar que el poble ja pot participar en el procés democràtic, com per exemple, com hem apuntat, si cal que el poble tingui un nivell de formació mínima, o també, si cal que el poble tingui un nivell mínim de renda per a poder participar. També altres elements en desacord com, per exemple, les diferents concepcions que s'han donat al llarg de la història sobre la dimensió de govern. En aquest sentit les disputes sobre la conceptualització de democràcia ha estat al voltant de la definició del poder del poble, si aquest participa del govern (autogovern) o si només contribueix per legitimar la presa de decisions dels representants escollits perquè governin (p.18).

Segons Held, la democràcia, tot i tenir tanta variabilitat,

S'ha definit pel fet que realitza un o més dels següents valors o béns fonamentals: la igualtat, la llibertat, l'autodesenvolupament moral, l'interès comú, els interessos privats, la utilitat social, la satisfacció de les necessitats, decisions eficaces, etc. (p. 18)

Basant-se en les diferents posicions respecte als desacords sobre l'ideal de democràcia, Held, en el seu llibre, exposa fins a 8 models diferents de democràcia que s'han donat al llarg del temps, que endreçats de forma cronològica serien: Quatre models de democràcia clàssica -el model de Democràcia d'Atenes, dos models de Democràcia Liberal, i el model marxista de Democràcia directa-, i quatre models de Democràcia contemporanis -la Democràcia d'elitisme competitiu, el pluralisme, la Democràcia legal i la Democràcia

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

participativa. Held considera que tots els models de democràcia es podrien dividir en dos grans tipus, els que defensen una democràcia directa o participativa, entesa com “un sistema de presa de decisions en el que els ciutadans participen de forma directa” (p.20) - que serien: la Democràcia clàssica, el model de Democràcia liberal de Democràcia desenvolupadora radical, el model de Democràcia directa i, també, el model de Democràcia participativa-, i els models que defensen una democràcia representativa o liberal, entesa com “un sistema de govern que compren a “funcionaris” electes que assumeixen la representació dels interessos i opinions dels ciutadans en el marc legal” (p. 20)² -que serien els dos models de Democràcia Liberal, la Democràcia d’elitisme competitiu, el Pluralisme i el model de Democràcia legal.

Un altre dels autors que també ha treballat la democràcia i els seus models és Jon Elster. En el seu cas, Elster centra el seu estudi en un únic model de democràcia, la Democràcia deliberativa. Elster (2001) entén la democràcia deliberativa com un procés de presa de decisions a través de la discussió entre ciutadans lliures i iguals. Considera que la Democràcia deliberativa apareix amb la mateixa democràcia a Atenes al s. V aC. tot i que veu el seu origen en la Grècia clàssica, afegeix que la realitat d’aquella democràcia dista d’una democràcia deliberativa com la que ell presenta.

De l’obra d’Elster s’extreu que hi ha diferents models de Democràcia deliberativa, però que en tots els models hi ha elements coincidents que servirien per poder fer una definició genèrica, aquests són:

- a) el concepte inclou la presa col·lectiva de decisions amb la participació de totes les persones que es veuran afectades per aquestes decisions o pels seus representants (democràcia)
- b) La presa de decisions es fa per mitjà d’argumentacions fetes per les persones participants i per a les persones participants, compromesos amb els valors de racionalitat i imparcialitat (deliberativa).

² En relació al tema que ens ocupa en aquesta tesi doctoral, volem destacar la proposta de Held de diferenciar i agrupar els models de democràcia sota el prisma del tipus de participació que es doni. Així, en la recerca que hem dut a terme ens hem centrat a analitzar els diferents models de governança democràtica que es puguin donar en l’escola a partir de diferenciar entre aquells models que segueixen una democràcia directa o participativa (o deliberativa seguint el model d’Elster), és a dir, que la presa de decisions es fa de forma directa, d’aquells models que defensen una democràcia representativa o liberal, és a dir, aquells que entenen que el govern recau en mans de persones escollides que assumeixen la representació dels interessos i opinions de la resta de persones que formen la comunitat.

Per la seva banda Cohen (2001) també ha treballat al voltant de la idea de Democràcia deliberativa. Entén que en un procés democràtic les decisions que es prenguin han de sorgir de les decisions conjuntes entre tots els membres en una situació igualtat. Argumenta que hi ha moltes concepcions diferents de democràcies depenent de qui forma “el poble” i de les condicions que s’han de complir per a considerar que una decisió és presa pel “poble”. L’autor parteix de què les decisions es prenen sota la idea que tots els membres que participen ho fan en condicions d’igualtat, i centra la seva anàlisi en considerar que la decisió és presa per tot “el poble”. En aquest sentit diferencia entre dos models de democràcia: la Democràcia agregativa i la Democràcia deliberativa.

Per a Democràcia deliberativa entendrà que les decisions es prenguin en condicions de raonament lliure i públic entre iguals. Entén que les decisions es prenen entre iguals i partint de justificacions entre les persones participants del procés de decisió. L’autor considera que aquesta estructura de presa de decisions no s’ha de limitar només a les decisions preses per un estat sinó que pot ser aplicada a diferents institucions. Considera que calen unes condicions perquè es pugui parlar de democràcia deliberativa, aquestes són:

1. Facilitar el raonament de tots els participants al, per exemple, subministrar condicions favorables per la seva expressió, associació i participació, alhora que assegurar que totes les persones són tractades com a persones lliures i amb igualtat.
2. Assegurar i autoritzar l’exercici del poder per part de l’òrgan que prengui les decisions consensuades en el procés deliberatiu. (p. 237). És a dir, no es limita a un procés de discussió, sinó que les decisions s’han de vincular a un exercici del poder. Per tant, per Cohen la Democràcia deliberativa és aquella que vincula l’exercici del poder al raonament públic, i per tant, aquella que “estableix totes aquelles condicions de comunicació sota les que es pot arribar a donar una formació discursiva de voluntat i opinió de part d’un públic compost per ciutadans d’un estat”. (p. 237).

2.1.1. Diferents models de democràcia segons l'obra de Held

2.1.1.1. Models clàssics de democràcia

2.1.1.1.1. El Model de democràcia d'Atenes

Aquest model de democràcia es basa en la igualtat, llibertat i respecte a la llei entre les persones "ciutadanes". La participació política és entre ciutadans, es dona en igualtat i forma part de la idea de ciutadania, és a dir, el concepte de ciutadà comporta participar de forma directa dels assumptes d'estat. La identitat de ciutadà s'expressa *en i a través de* l'acció política. (p. 53). En aquest model de Democràcia la sobirania resideix en el conjunt de ciutadans i les decisions de govern i sobre els assumptes comuns de la ciutat es prenen en assemblea, per tant, es fa a partir de participació directa de tota la ciutadania. Per al manteniment d'aquest model de Democràcia la societat s'estructura en una economia basada en l'esclavitud, i en una organització familiar on el treball domèstic està exclusivament a càrrec de la dona, d'aquesta forma es dona temps lliure a l'home perquè es pugui dedicar a participar en política. Cal destacar que la dona no pot participar-hi. La ciutadania queda restringida a un nombre determinat de persones, les persones ciutadanes, que a causa/conseqüència de l'estructura social, són famílies benestants. En la societat de la Grècia clàssica, només tenien drets les persones ciutadanes.

2.1.1.1.2. Democràcia Liberal (I). Democràcia Protectora

El pas del model de democràcia clàssic al següent model, ja a l'època moderna, no el podem entendre si abans no es presta atenció a l'evolució de la humanitat i al pas d'un govern de base democràtica a un govern de base autoritària. Held considera que aquest pas es deu a l'hegemonia del Cristianisme que comporta el pas de l'ideal de ciutadà hel·lènic a l'ideal de creient cristià. El creient cristià incorpora la idea que l'organització política ha de caure en mans de representants mundans, cosa que permetrà al creient preocupar-se de la seva relació amb Déu. A diferència dels ciutadans de la *polis* que identificaven el bé amb la participació política, la concepció cristiana del món centra la idea del bé en la submissió a la voluntat de Déu (p. 53), sota la idea de Sant Agustí de que el verdader cristià no s'ha de preocupar dels problemes d'aquesta vida temporal (p.54). Serà a partir del naixement de l'ideal *liberal*, representat per la revolució anglesa (1640-1688), la declaració d'Independència dels Estats Units (1776) i la Revolució Francesa (1789), quan es recuperarà la idea d'un govern democràtic (p. 58).

Sota el principi del *liberalisme*, neix el model de Democràcia Protectora amb la intenció d'evitar qualsevol tipus de tirania i opressió de l'estat (p. 60). Per a assegurar-ho, els governants hauran de respondre davant de les persones governades per mitjà de mecanismes polítics³, fet que aporta als ciutadans el dret d'escollir, autoritzar i controlar les decisions polítiques (p. 80).

S'entén que serà només a partir d'un govern democràtic que existiran els mecanismes i mitjans satisfactoris per generar decisions polítiques que busquin el bé públic i els interessos de tota la població (p. 87). Així, la Sobirania recaurà en mans del poble, però de forma pràctica el poble escollirà uns representants perquè exerceixin les funcions de l'estat. Els representants són escollits a partir d'eleccions celebrades de forma regular, amb un vot secret i basant-se en majories de vots. Es defensa la Separació de poders entre executiu, legislatiu i judicial, i es basa en una constitució que garanteixi la llibertat de tot el poble, en el seu sentit més ampli, i la seva igualtat davant la llei. També es defensa la idea de separació entre estat i societat civil. En aquest sentit, l'estat s'ha de limitar a la creació i gestió d'una estructura que porti a la ciutadania la possibilitat de desenvolupar les seves vides privades lliures de violència i comportaments socials inacceptables i sense interferències polítiques. En l'àmbit social es basa en una societat patriarcal on la dona és l'encarregada del treball domèstic perquè l'home es pugui dedicar al treball no domèstic i a la política.

2.1.1.1.3. Democràcia Liberal (II). Democràcia Desenvolupadora

També partint del liberalisme, però en contraposició al model de Democràcia protectora, neix el model de Democràcia Desenvolupadora. Aquest model de democràcia, que es postula com a alternativa a la Democràcia protectora, busca omplir els buits que aquesta ha deixat en temes com el desenvolupament moral i social de les persones a partir d'una nova concepció entre estat i ciutadà. Aquest model de democràcia neix de l'interès per aconseguir que la democràcia es converteixi en el mitjà central per al desenvolupament de la ciutadania (p. 94), i busca, a partir de les institucions democràtiques la formació d'una ciutadania activa i participativa.

³ Aquests mecanismes polítics no existien en el model de Democràcia d'Atenes ja que es considera que la democràcia clàssica està mancada d'organismes de control que evitin l'arbitrarietat de tot el col·lectiu (p. 81).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

Parteix del principi de què cada individu ha de poder gaudir de la igualtat política i econòmica perquè cap persona pugui exercir domini sobre cap altre, i, per tant, que cada persona pugui viure de forma lliure i independent el procés de desenvolupament de tota la societat. Es considera que la participació en la vida política de la ciutadania necessita la creació d'una ciutadania informada, compromesa i orientada al desenvolupament social. A més, també es considera que la participació política ajuda al desenvolupament de les capacitats individuals.

Es basa en un govern representatiu on la Sobirania Nacional es representa a partir del Sufragi Universal (en la seva versió Radical -promoguda per pensadors com Rousseau- es proposa la participació directa de tots els ciutadans en el poder legislatiu)⁴. Per al funcionament del govern es defensa la idea de crear una burocràcia administrativa que sigui experta i que es diferenciï del treball dut a terme pels representants elegits democràticament. En aquest model també es fa un control governamental a partir de la creació d'una Constitució que, al marge d'exercir un control dels poders de l'estat, també es preocuparà per la promoció de drets individuals, sobretot aquells drets relacionats amb les llibertats individuals.

En l'àmbit social, aquest model de Democràcia, igual que el model anterior, es basa en una societat patriarcal on la dona és l'encarregada del treball domèstic deixant tot el temps a l'home perquè faci el treball fora de casa i es dediqui als afers polítics. Tot i això, a diferència del model anterior, serà sota aquest model que s'obrirà la porta a l'emancipació política de la dona.

Tal com hem exposat, aquest model de Democràcia respon a la lògica del *liberalisme*, per tant, serà un model de democràcia que requereixi, en l'àmbit social, una societat civil lliure, independent i sense massa interferència de l'estat, i, a escala econòmica, una economia de mercat competitiu amb l'existència de propietat privada (en alguns casos distribuïda de forma comunal), i en l'existència d'estats o nacions grans amb relacions internacionals estables i fortes.

⁴ Les aportacions de Rousseau van obrir una branca anomenada Democràcia Desenvolupadora Radical dins del model de Democràcia Desenvolupadora que seguirà les idees de Rousseau en quan a l'elecció de representants polítics: "La soberanía no puede ser representada, por la misma razón que no puede ser enajenada... Los diputados del pueblo no son, por tanto, ni pueden ser sus representantes, no son más que sus delegados; no pueden concluir nada definitivamente. Toda ley que el pueblo en persona no haya ratificado es nula; no es una ley. El pueblo inglés se piensa libre, se equivoca mucho; sólo lo es durante la elección de los miembros del Parlamento; en cuanto sean elegidos, es esclavo; no es nada (*El contrato social*, p. 98) (p. 97)

2.1.1.1.4. Model marxista de democràcia directa

Igual que els casos anteriors aquest model de democràcia neix com a resposta dels models ja existents. Parteix de la concepció de Marx i Engels i de la seva crítica al model liberal de societat. Els autors entenen que una societat no pot ser neutral i ni lliure si es dóna una economia de mercat en una societat que viu sota el model econòmic del capitalisme industrial. Pel que fa a l'estat aquest mai podrà ser neutral i actuar en nom de tots els ciutadans si manté un model de relacions socials basat en un sistema de classes, ja que el benestar i la seguretat de la persona està estretament relacionat amb la situació de l'individu dintre de la societat de classes (p. 132).

La proposta democràtica de Marx i Engels neix de la seva lluita contra la societat de classes i de la seva teoria cap a un estat comunista. Marx, considerava que un govern democràtic era inviable en una societat capitalista a l'entendre que la regulació democràtica de les relacions no podia estar sotmesa a la lògica i a les limitacions de les relacions capitalistes de producció. Per tant, considerava necessària canviar les bases socials perquè es pogués donar una veritable "política democràtica" (p. 142). Marx entén que, per molt neutral que pugui actuar un estat aquest, si està sotmès a lògica capitalista, defensarà inevitablement els privilegis dels propietaris al defensar la propietat privada dels mitjans de producció. És en aquest moment que l'estat deixarà de ser neutral i deixarà de banda els interessos de la població obrera, ja que al beneficiar al sector de propietaris dels mitjans de producció està reproduint el sistema de classes socials i, per tant, les desigualtats socials que se'n deriven. Així, s'arriba a la conclusió que la conservació de la propietat privada dels mitjans de producció es contradiu amb l'ideal de què tots els ciutadans siguin lliures i iguals (148).

Held considera que per a Marx, l'ideal de llibertat humana està estretament lligada a la idea de llibertat com a espècie, i és per això que defensarà un model de democràcia que no limiti l'assoliment d'aquesta llibertat. Així serà un model que situï la igualtat en el centre, i que, alhora, es preocupi que aquesta llibertat sigui igual per a totes les persones, i totes les persones siguin lliures de fer la seva pròpia història (152). En aquest sentit, Held anomena al model de Democràcia que proposa Marx com un model "*de la fi de la política*" o també, "*de la fi de l'era de l'estat*" (153) ja que, segons argumenta Held, seguint l'obra de Marx, un cop s'hagi abolit la societat de classes ja no caldrà l'existència d'un poder polític organitzat per a defensar aquesta divisió social. Seguint aquesta postura, Held considera que Marx entenia que el procés per arribar al "*final de la política*" es componia de dues fases, la fase

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

de “socialisme” (o “dictadura del proletariat”, de caràcter transitori cap a la següent fase) i la fase del “comunisme”.

- a) *Socialisme*. Durant aquesta fase, la maquinària estatal pròpia de l'estat liberal serà substituïda per la Comuna, on la voluntat del poble ha de prevaldre per sobre de tot. Es basa en una estructura jeràrquica on de local a general s'escollirien els representants. És a dir, a escala local la població escolliria els seus delegats, que a la vegada escollirien altres delegats per a les administracions majors, i així fins a arribar a l'administració nacional. A aquesta disposició Held anomena *estructura piramidal de democràcia directa*, que defineix com “tots els delegats poden ser revocats, estan limitats per les institucions dels seus electors i organitzats en una piràmide de comitès elegits directament” (p. 161). Així, es proposa un sistema de delegació directa, que apropa les tasques dutes a terme pels delegats al poble, i que, alhora suprimeix la divisió de poders que, segons Held, Marx considerava que deixava branques de l'estat fora del control directe del poble. Pel que fa al control social, durant la fase del Socialisme aquest recau en mans de la Milícia Popular que també desapareixerà en la fase del Comunisme perquè ja no caldrà la seva existència. Perquè s'arribi a la fase del Socialisme caldrà que tota la classe obrera actuï de forma conjunta i que això suposi per la pèrdua de poder per part de la burgesia. Aquest fet conduirà al final dels privilegis de classe. A escala productiva augmentarà la producció gràcies a la nova situació social, fet que donarà més temps lliure a les persones per desenvolupar activitats no laborals. A poc a poc, es va integrant l'estat dins la societat.
- b) *Comunisme*. Forma de vida d'autoregulació. En la que estat i societat estan plenament integrats, on el poble governa de forma col·lectiva, on totes les necessitats bàsiques estarien cobertes, i on el desenvolupament lliure de cada persona seria totalment compatible amb el desenvolupament de totes les persones. Quan es doni la fase del Comunisme la societat de classes ja haurà desaparegut, juntament amb la propietat privada. Haurà desaparegut el mercat i el diner i ja no hi haurà divisió social del treball. En aquesta situació, l'estat desapareixeria completament. La conflictivitat generalment també desapareixeria al no existir la societat de classes. Tot i això es contempla l'existència d'alguna mena de coordinació general d'afers de la vida comunitària, com el món laboral, però en una situació en la qual no fos necessària la creació d'un cos fort de funcionariat privilegiat. Una coordinació que fos designada per acords, no polítics i amb una

funció més d'orientació que no de direcció i govern. És en aquest punt, on Held considera que Marx veia “*el final de la política*”.

2.1.1.2. Models de democràcia contemporanis

Dins de l'anàlisi que fa Held sobre els diferents models de democràcia trobem 4 models de democràcia que apareixen cap a finals del s. XIX i principis del s. XX. Són models que tenen com a base alguns dels 4 models de democràcia clàssics però que presenten variants en funció del que consideren més destacable i de com s'han anat incorporant els canvis socials que s'han anat succeint al llarg del temps.

L'evolució dels models de democràcia clàssica ens conduiran cap a dos models de democràcia “finals” contraposats, el model de Democràcia legal, que Held vincula a la Nova dreta i el model de Democràcia participativa, que l'autor el relaciona amb la Nova esquerra. Per arribar a aquests darrers models Held mostra com s'han anat donant altres ideals de democràcia.

Fins a arribar al model de Democràcia legal Held mostra com partint de la Democràcia protectora es dona la Democràcia elitista competitiva, com aquesta dona pas al Pluralisme clàssic i aquest, finalment, varia fins a la creació del model de Democràcia legal.

Per altra banda, Held parteix de la Democràcia Desenvolupadora i la seva versió Radical, per variar cap al Neopopularisme i com aquest acaba desembocant en el model de Democràcia participativa. A més, al model participatiu de la nova esquerra Held també hi suma la influència de l'evolució del model de Democràcia marxista (p. 271).

A continuació presentarem els darrers models de democràcia, la Democràcia legal i la Democràcia participativa, a l'entendre que es tracta de les derivacions més actuals dels diferents models i que, avui en dia, encara són vigents tant a escala social com econòmica i política.

2.1.1.2.1. Democràcia legal (Nova Dreta)

Per a Nova dreta Held entén el neoliberalisme i neoconservadorisme que, tot i que hi tornarem més endavant en els següents apartats, direm que Held l'entén com una ideologia que concep la vida política i la vida econòmica sota l'ideal de llibertat i iniciativa individual, és a dir, aquella que defensarà el “deixar fer” (*laissez-faire*) i una actuació mínima de l'estat.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

Held considera que aquesta ideologia defensa l'extensió del mercat a més i més àrees, la creació d'un estat fort però molt poc intervencionista i la restricció de poder a determinats grups, com, per exemple, els sindicats, que s'oposen a aquest model d'estat. Però a diferència del *liberalisme* clàssic, el neoliberalisme defensarà la idea que l'estat haurà d'assegurar el manteniment de les normes liberals (permetre l'intervencionisme en assumptes concrets), per això considera que haurà de ser fort. Held també posa sobre la taula la divisió interna promoguda pels grups més neoconservadors que proposen un model d'estat més autoritari que defensi l'ordre i la tradició per por a les conseqüències socials provocades per una defensa del laissez-faire desenfrenada (p. 293).

Aquest model de Democràcia es fa efectiu a finals del s. XX de la mà dels caps de govern Margaret Thatcher i Ronald Reagan que van reformar l'estat seguint els postulats de la Nova dreta. La base de les reformes que van promoure seguien la doctrina liberal clàssica que entén que el bé col·lectiu només podrà venir donat a través de l'actuació d'individus privats i aïllats, en competència amb altres. A més, defensaven la mínima actuació de l'estat i la regulació de les relacions socials i econòmiques sota la lògica de les lleis del mercat. Però a aquest model clàssic i van sumar el compromís d'un estat fort que assegurés el compliment de les noves normes econòmiques i socials. En aquest sentit, es proposa un model d'estat que deixa de buscar el benestar social i, alhora, defensa la limitació de l'ús democràtic del poder de l'estat⁵ (p. 294, p. 299).

La Democràcia legal parteix de la idea que el principi de majoria serveix per a protegir la societat de les arbitrietats de l'estat, i per tant, és una forma efectiva i desitjable de mantenir la llibertat de les persones. En aquest sentit, perquè es pugui donar llibertat tant social com econòmica caldrà que aquest govern de la majoria s'ajusti al marc legal establert (el que Held anomena "imperi de la llei"). Per altra banda, com en altres models clàssics es contempla l'existència d'un marc constitucional que limiti les accions del govern i també es defensa la idea de la necessitat d'una clara separació de poders.

Perquè aquest model de democràcia es doni caldrà que el govern sigui fort, sota els principis neoliberals, i que, a més, redueixi al màxim una excessiva regulació burocràtica. En aquest sentit es defensa una intervenció mínima per part de l'estat tant en la vida

⁵ Idea defensada per Hayek a l'entendre que la democràcia arriba a un punt en què està contraposada a la idea de llibertat total dels individus, Hayek argumenta que "si la democràcia significa la voluntat ilimitada de la majoria, él no es un demócrata" (Hayek, 1982, p. 39, citat a Held, 1992, p. 299)

econòmica com social, i estendre en les màximes àrees possibles la llei i la lògica del mercat lliure. També, es restringirà el paper de grups d'interès social (com per exemple, sindicats, i altres associacions semblants contràries als principis liberals) i es defensarà l'intent d'eradicació total de qualsevol tipus de col·lectivisme.

2.1.1.2.2. Democràcia participativa (Nova Esquerra)

Held situa el naixement de la nova esquerra a finals dels anys 60 del segle passat. És hereva i inspirada per les idees de pensadors com Rousseau, de la tradició anarquista i de les postures marxistes. Held considera que de les obres d'autors com Pateman, Macpherson i Poulantzas neix el que anomena com a Democràcia participativa. Tal com afirma l'autor, el terme de Democràcia participativa podria incloure els models de democràcia d'Atenes o també la democràcia proposada per Marx. Per tant, a fi de concretar el model de democràcia a què farem referència ens centrarem en el model de Democràcia participativa que neix com a resposta de l'esquerra al model de Democràcia legal promogut des de la Nova dreta.

La Nova esquerra considera que la llibertat i la igualtat de les persones cal que sigui tangible perquè es pugui considerar real, i que, la llibertat i igualtat defensades des del neoliberalisme no és tan real com es pretén teòricament. Des de la Nova esquerra es considera que les desigualtats socials afecten de forma profunda al significat de llibertat i igualtat en les relacions diàries. Tal com afirma Held, "els liberals descobririen que grans masses d'individus veuen sistemàticament limitada -per falta d'una complexa combinació de recursos i oportunitats- la seva participació activa en la vida política i social" (p. 308). Per tant, les desigualtats de gènere, classe, ètnia, etc., no permeten afirmar que totes les persones són lliures i iguals.

Partint d'aquest context es planteja un model de democràcia que té com a premissa que la llibertat i el desenvolupament individual només es podrà donar plenament amb la participació directa i continua dels ciutadans en la regulació de la societat i de l'estat. De cara a la superació de la dificultat de fer efectiva una participació directa en grans comunitats, es planteja un sistema que combini partits competitius i organitzacions de democràcia directa. A més, també es considera que el model de partits polítics s'hauria de reformar cap a partits menys jeràrquics que puguin respondre de forma més directa dels seus actes davant del poble. En aquest sentit els partits polítics també s'estructurarien

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

basant-se en el model de democràcia directa. A més, també es defensa la idea d'un sistema institucional obert a noves formes d'experimentació i noves possibilitats polítiques.

Per als autors teòrics, la democràcia participativa fomenta el desenvolupament humà, intensifica el sentit d'eficàcia política, redueix el sentit de distància dels poders centrals, ajuda a crear una preocupació en les persones pels problemes col·lectius i contribueix a la formació d'una ciutadania activa més interessada en qüestions del govern.

Aquest model de democràcia es basa en la idea que es faci una redistribució més equitativa dels béns materials per reduir l'escassetat d'alguns col·lectius. També es defensa l'eradicació del poder burocràtic (que afecta la vida pública i privada) que no sigui responsable dels seus actes. A més, perquè el procés es doni amb garanties de qualitat requereix un sistema d'informació que permeti que la població pugui prendre decisions informades. Finalment, també destaca el fet de donar més atenció a la cura de la família i a alliberar a les dones de la tradicional càrrega domèstica i, així, donar a tota la població la possibilitat de participar en igualtat de condicions.

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 1. Resum dels models de democràcia segons Held (1992).

Model de democràcia d'Atenes	Principi	Aquest model de democràcia es basa en la igualtat, llibertat i respecte a la llei, entre les persones "ciutadanes". La participació política és entre ciutadans, es dona en igualtat i forma part de la idea de ciutadania, és a dir, el concepte de ciutadà comporta participar de forma directa dels assumptes d'estat. La identitat de ciutadà s'expressa en i a través de l'acció política. (p. 53)
	Característiques	Participació directa en les funcions legislatives i judicials La sobirania s'exerceix basant-se en una assemblea de tots els ciutadans L'àmbit de govern és tots els assumptes comuns de la ciutat
	Condicions perquè es doni	Economia (d'esclavitud) i organització familiar (treball domèstic a càrrec de la dona) dona temps lliure a l'home a participar políticament. La ciutadania queda restringida a un nombre determinat de persones, les persones ciutadanes, a causa de l'estructura social, són famílies benestants. Només tenen drets les persones ciutadanes.
Democràcia Liberal (l). Democràcia Protectora ⁶	Principi	Destaca el caràcter central de les institucions democràtiques per a la protecció de les persones governades de qualsevol tipus de tirania i de l'opressió de l'estat (p. 60). En aquest sentit, els governants hauran de respondre davant de les persones governades per mitjà de mecanismes polítics, fet que aporta als ciutadans el dret d'escollir, autoritzar i controlar les decisions polítiques (p. 80). Considera que la democràcia clàssica està mancada d'organismes de control que evitin l'arbitrarietat de tot el col·lectiu. S'entén que serà només a partir d'un govern democràtic existiran els mecanismes i mitjans satisfactoris per generar decisions polítiques que busquin el bé públic i els interessos de tota la població (p. 87)..
	Característiques	La Sobirania està en mans del poble, però de forma pràctica el poble escull uns representants que exerceix les funcions de l'estat. Els representants són escollits a partir d'eleccions celebrades de forma regular, amb un vot secret i basant-se en majories de vots. Separació de poders entre executiu, legislatiu i judicial Es basa en una constitució que garanteixi la llibertat de tot el poble en el seu sentit més ampli i la igualtat davant la llei. Separació entre estat i societat civil. L'estat s'ha de limitar a la creació i gestió d'una estructura que porti a la ciutadania la possibilitat de desenvolupar les seves vides privades lliures de violència i comportaments socials inacceptables i sense interferències polítiques.
	Condicions perquè es doni	Es basa en una societat patriarcal on la dona és l'encarregada del treball domèstic perquè l'home es pugui dedicar al treball no domèstic i a la política. Aquest model de democràcia requereix el desenvolupament d'una societat civil autònoma, l'existència de propietat privada, economia de mercat competitiva, família patriarcal i uns estats de gran extensió.

⁶ Principals pensadors d'aquest model de democràcia són: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquiu

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

Democràcia Liberal (II). Democràcia Desenvolupadora ⁷	Principi	<p>Un model de Democràcia que neix com a alternativa a la democràcia protectora i busca omplir els buits que aquesta ha deixat en temes com el desenvolupament moral i social de les persones. Parteix del principi de què cada individu ha de poder gaudir de la igualtat política i econòmica perquè cap persona pugui exercir domini sobre cap altre. I també perquè cada persona pugui viure de forma lliure i independent el procés de desenvolupament de tota la societat.</p> <p>En aquest sentit la participació en la vida política de la ciutadania és necessària que permeti la creació d'una ciutadania informada, compromesa i orientada al desenvolupament social. A més, la participació política també ajuda al desenvolupament de les capacitats individuals.</p>
	Característiques	<p>En la seva versió "normal" es basa en un govern representatiu on la Sobirania Nacional es basa en el Sufragi Universal. En canvi, en la seva versió Radical es determina la participació directa de tots els ciutadans en el poder legislatiu⁸</p>
		<p>Separació entre les funcions de govern dels representats elegits i la burocràcia administrativa experta.</p>
		<p>En la seva versió Radical es té l'ideal de prendre decisions partint del consens, però en determinats casos s'accepta prendre decisions sobre la base de majoria de vots.</p>
Condicions perquè es doni	<p>Control constitucional dels poders de l'estat i la promoció de drets individuals, sobretot aquells drets relacionats amb les llibertats individuals.</p>	
	<p>Es basa en una societat patriarcal on la dona és l'encarregada del treball domèstic perquè l'home es pugui dedicar al treball no domèstic i a la política. Tot i això es dona pas a l'emancipació política de la dona.</p> <p>Aquest model de democràcia requereix, en l'àmbit social, una societat civil lliure independent i sense massa interferència de l'estat, i, a escala econòmica, una economia de mercat competitiva amb l'existència de propietat privada (en alguns casos distribuïda de forma comunal) i estats grans i amb relacions internacionals estables i fortes.</p>	

⁷ Principals pensadors d'aquest model de democràcia són: Paine, Rousseau, Wollstonecraft i Mill

⁸ Les aportacions de Rousseau van obrir una branca anomenada Radical dins del model de Democràcia Desenvolupadora. Quant a l'elecció de representants polítics se segueixen les idees de Rousseau: "La soberanía no puede ser representada, por la misma razón que no puede ser enajenada... Los diputados del pueblo no son, por tanto, ni pueden ser sus representantes, no son más que sus delegados; no pueden concluir nada definitivamente. Toda ley que el pueblo en persona no haya ratificado es nula; no es una ley. El pueblo inglés se piensa libre, se equivoca mucho; sólo lo es durante la elección de los miembros del Parlamento; en cuanto sean elegidos, es esclavo; no es nada (*El contrato social*, p. 98) (p. 97)

Model marxista de democràcia directa ⁹	Principi	Model de democràcia que es basa en la idea que el desenvolupament de tots els ciutadans només es podrà donar a partir de la llibertat de desenvolupament de cada persona. A aquest nivell de llibertat només es podrà arribar amb el final de l'explotació capitalista i, en darrer terme, a la igualtat política i econòmica real. Només serà a partir de la llibertat aconseguida en l'expressió màxima d'igualtat on es podrà arribar a la potencialitat de tots els éssers humans de tal forma que cada persona pugui donar a la societat segons les seves capacitats i rebre, també de la societat, segons les seves necessitats.
	Característiques	En una primera fase el "govern" està en mans de la Comuna que, en la segona fase desapareix i deixa lloc a l'autoregulació
		En una primera fase el personal que treballa en el govern està subjecte a ser revocat i elegit de forma directa pel poble. Ja en la fase de Comunisme les qüestions públiques es resolen col·lectivament i les decisions es prenen per consens.
Condicions perquè es doni	Perquè es doni la primera fase cal que tota la classe obrera actuï de forma conjunta i que això vingui donat per la pèrdua de poder per part de la burgesia. Aquest fet conduirà al final dels privilegis de classe. A escala productiva augmentarà la producció gràcies a la nova situació social, fet que donarà més temps lliure a les persones per desenvolupar activitats no laborals. A poc a poc, es va integrant l'estat dins la societat. Perquè es doni la segona fase (Comunisme) la societat de classes ja ha desaparegut, juntament amb la propietat privada i les necessitats bàsiques de tota la població estan cobertes. Desaparició del mercat i del diner. Fi de la divisió social del treball.	

Model de Democràcia Legal ¹⁰ (Nova Dreta)	Principi	Parteix de la idea que el principi de majoria serveix per a protegir la societat de les arbitrarietats de l'estat, i per tant, és una forma efectiva i desitjable de mantenir la llibertat de les persones. Perquè es pugui donar llibertat tant social com econòmica caldrà que aquest govern de la majoria s'ajusti al marc legal establert (el que Held anomena "imperi de la llei")
	Característiques	L'estat es basa en una Constitució que inclou una clara divisió de poders Es basa i fonamenta en la legislació existent

⁹ Principals pensadors d'aquest model de democràcia són: Marx i Engels

¹⁰ Principals pensadors d'aquest model de democràcia són: Nozick i Hayek.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 2. Democràcia. Conceptualització i models

		Intervenció mínima de l'estat en la vida econòmica i social
		Extensió màxima del lliure mercat
	Condicions perquè es doni	Perquè aquest model de democràcia es doni caldrà que el govern sigui fort i sota els principis liberals, que a més redueixi al màxim una excessiva regulació burocràtica. També, es restringirà el paper de grups d'interès social (com per exemple, sindicats, i altres associacions semblants contràries als principis liberals) i intent d'eradicació total de qualsevol col·lectivisme de qualsevol tipus.
Model de Democràcia Participativa ¹¹ (Nova Esquerra)	Principi	Parteix del principi de què el dret de totes les persones a l'autodesenvolupament només es podrà arribar a donar en una societat participativa. La democràcia participativa fomenta el desenvolupament humà, intensifica el sentit d'eficàcia política, redueix el sentit de distància dels poders centrals, ajuda a crear una preocupació en les persones pels problemes col·lectius i contribueix a la formació d'una ciutadania activa més interessada en qüestions del govern.
	Característiques	Participació directa de la ciutadania en aspectes clau com: les institucions, el lloc de feina i la comunitat local.
		Reestructuració dels partits polítics fent-los menys jeràrquics i apropant els càrrecs polítics a la societat partint de l'elecció directa.
		Parlament i Congrés compostos per partits polítics participatius.
	Manteniment d'un sistema institucional obert a noves possibilitats de formes polítiques.	
	Condicions perquè es doni	Aquest model de democràcia es basa en la idea que es faci una redistribució més equitativa dels béns materials per reduir amb l'escassetat d'alguns col·lectius. Eradicació del poder burocràtic (que afecta la vida pública i privada) que no sigui responsable dels seus actes. A més, perquè el procés es doni amb garanties de qualitat requereix un sistema d'informació que doni garanties que es puguin prendre decisions informades. Finalment, també destaca el fet de donar més atenció a la cura de la família i alliberar a les dones de la càrrega domèstica tradicional i, així, donar a tota la població la possibilitat de participar en igualtat de condicions.

Taula elaborada a partir de la informació extreta de (Held, 1992, pp. 50, 91, 101, 129, 168, 302, i 315).

¹¹ Principals pensadors d'aquest model de democràcia són: Pateman, Macpherson i Poulantzas

CAPÍTOL 3.

Democràcia i Escola

Tal com hem presentat, l'origen de la democràcia el trobem a la Grècia clàssica amb el concepte de *demos* + *kracia* i la seva distribució de les funcions governamentals i de participació de les persones considerades com a ciutadanes. També hem pogut constatar que des dels seus inicis fins als nostres dies la idea de democràcia ha anat variant de forma significativa fins al punt de ser un concepte que pot tenir múltiples lectures i definicions. El mateix succeeix amb el concepte d'educació i com ha anat variant el seu significat al llarg de tota la història occidental. Per tant, donat que l'eix central de la tesi doctoral és l'educació democràtica, considerem necessari iniciar aquest apartat amb una definició d'allò que entendrem per educació democràtica i per escola democràtica en el marc d'aquesta investigació. Pretenem fer una breu definició, a títol de glossari, que ens permeti delimitar els significats dels conceptes i així evitar possibles interpretacions contraposades.

En aquest sentit definirem en primer terme la idea d'**escola democràtica**. Donat que durant tot aquest capítol presentarem de forma detallada les principals característiques, aspectes, conceptualitzacions i els elements primordials de la idea d'escola democràtica, en aquest glossari ens limitarem a dir que entendrem escola democràtica com aquella institució educativa que practica una educació democràtica. Així, entendrem **educació democràtica** com aquella educació que està destinada a la formació de valors democràtics i que aborda temes i aspectes relacionats amb la justícia social, s'ensenya a partir de la democratització dels diferents mecanismes de centre com pot ser la gestió administrativa, el currículum educatiu, i les relacions entre els diferents agents educatius (que inclouria l'alumnat, el professorat, personal d'administració, familiars i el conjunt de la comunitat veïnal). Així, igual que la proposta de Dahl de destriar aquells aspectes que ens apropiarien al model de democràcia ideal, aquests elements, que per una banda ens serveixen per a definir l'educació democràtica, per una altra, ens permetran valorar la **qualitat democràtica** que tindrà el centre educatiu (partint del model d'educació democràtica del que parteix la recerca).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

De forma genèrica en molts casos educació democràtica s'ha entès com la provisió universal d'oportunitats educatives per a totes les persones, independentment del seu origen, ètnia o condició social. Destacant, així, l'aspecte d'escola inclusiva per sobre de la resta. Al llarg de la història de l'educació, -coincidint amb l'aparició d'ideologies com el *liberalisme*- una de les grans fites aconseguides és l'escolarització bàsica per a tota la població, és a dir, una educació obligatòria, pública i gratuïta. Així, l'accés a l'educació de tota la població en igualtat de condicions serà un dels indicadors que universalment servirà per mesurar el grau de democràcia i de llibertat d'un país (Sen, 2000). En aquest sentit, trobem estudis com el que du a terme DeCesare (2014) en el que presenta un enfocament sobre educació democràtica que parteix de les aportacions d'Amartya Sen i la seva teoria de les Capacitats (Sen, 2000). L'autor defensa la importància d'una educació democràtica a l'entendre que a partir dels diferents processos que componen l'educació els diferents agents educatius podran millorar la seva capacitat per a la participació social i política (DeCesare, 2014, p. 150). Parteix de la idea que l'educació és una de les vies que permetrà a l'alumnat aprendre habilitats i capacitats que ajudin a convertir-se en ciutadans i ciutadanes democràtiques. A més, l'autor considera que l'aprenentatge i adquisició d'aquestes capacitats vindran de la ma d'una participació real, i que aquest aprenentatge desembocarà en una vida democràtica més enllà de l'escola. Per altra banda, arran de la vinculació entre educació democràtica i justícia social, també es valorarà la qualitat educativa i ciutadana a l'entendre l'educació com la redistribució dels recursos socials de forma equitativa en el conjunt de la població (Connell, 1997). Sense deixar de banda el fet que en l'actual societat *informacional* (Castells, 2006), una societat de la informació per a tothom és un aspecte clau al parlar d'inclusió social.

Per tant, les concepcions i defensa de l'escola democràtica responen a la idea de justícia social, igualtat, equitat, i participació; l'imaginari de què una societat verdaderament democràtica és aquella en la que les persones que la integren gaudeixen dels mateixos drets i deures. Aquesta idea, portada al camp de l'educació, Bolhuis (2003) la tradueix en el fet que totes les persones rebin la formació necessària perquè puguin exercir els seus drets democràtics, és a dir, tinguin les mateixes possibilitats d'informar-se, de resoldre problemes, de prendre decisions de forma crítica i de participar en la vida social (Bolhuis, 2003, p. 328). En aquest mateix sentit, Apple i Beane (1995), i Feito i López (2008) coincideixen a destacar

que un dels elements essencials és que siguin escoles que defensin i persegueixin la justícia social. Consideren que les escoles democràtiques donaran la millor educació possible a tot l'alumnat, independentment del seu origen, cultura, gènere, condició física o condició social, trencant així amb la dinàmica de reproducció social de l'escola convencional.

Finalment Apple i Beane (1995) afegeixen que la democràcia es concep com un conjunt de valors que ens serveixin de guia de les nostres accions i, també, per ser viscuts en tots els àmbits de les nostres vides, és a dir, com una *ètica democràtica* (Bernstein, 2010; Dewey, 1897).

3.1. El model neoliberal hegemònic enfront l'educació democràtica

Abans de prosseguir amb la conceptualització més concreta de les escoles democràtiques, considerem que ens hem d'aturar a veure la relació entre l'escola i els programes i concepcions polítiques dels diferents estats i governs. Tal com veurem en aquest apartat, la defensa d'una educació sota valors democràtics cada dia sembla que és més urgent a la vista de les reformes educatives promogudes pels líders polítics de gran nombre de països occidentals. Reformes que totes elles comparteixen una ideologia i una orientació política: el *neoliberalisme*.

Tal com hem anunciat en el primer punt al parlar sobre la Nova dreta i el model de Democràcia legal, el neoliberalisme neix a partir de la ideologia econòmica del lliure mercat i considera que la privatització dels serveis socials de l'estat serà la forma més eficient que conduirà al creixement econòmic. Les doctrines neoliberals es basen en la idea que la redistribució de l'estat perjudica més als rics del que ajuda als pobres, és a dir, donar 1 € a un ric fa més per l'economia del país i el bé de la societat que donar-li a un pobre, per tant, identifica l'èxit en el benefici econòmic (Steger, 2010; Tienken, 2013). El neoliberalisme es diferencia del liberalisme clàssic en aspectes rellevants com deixar de banda el bé social per centrar-se en el bé individual, en crear una societat competitiva i individualista on l'ideal és l'empresari emprenedor i competitiu (Henry Giroux, 2013), i, també, en què l'estat sigui un l'element clau per a dur-se a terme (Connell, Fawcett, & Meagher, 2009). Així el paper de l'estat passa de tenir un rol secundari (propi del liberalisme clàssic) a promoure polítiques neoliberals, és a dir, a ser un govern sense governar (neoliberalisme) (Apple, 2000, 2005; McGregor, 2009; Olssen,

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

1996; Teodoro, 2014). Aquest fet trenca amb la idea que el “mercat” és impersonal i apolític, ja que els canvis en polítiques d’educació -com en la resta d’esferes públiques- responen a un model concret i a uns interessos polítics definits (Apple, 2005).

En paraules de Harvey el neoliberalisme es fonamenta en dos pilars que són, per una banda, en el consumisme¹², que en el camp educatiu es concreta en la compra d’educació basant-se en l’elecció de centre (Apple, 2011; Frankenberg, 2011; Luengo, Olmedo, Santa Cruz, & Saura, 2012; Tienken, 2013), i, per altra banda, en la defensa de la llibertat individual per sobre de tot (Harvey, 2005, p.42). Aquest darrer pilar mostra una estreta relació amb el Darwinisme Social¹³ (Brown, 2009; Tienken, 2013). A més, també cal sumar-hi altres perspectives com la neoconservadora (que veu la necessitat de restaurar la societat tant en l’àmbit cultural, com moral), la visió d’aquelles persones que defensen l’autoritarisme i la disciplina, i, finalment, també, l’aparició d’una nova classe mitjana professional (Apple, 2002; McGregor, 2009; Teodoro, 2014). Com a resultat d’aquesta acceptació social, el neoliberalisme s’ha convertit en una doctrina social dominant amb valors com la competència, la iniciativa personal empresarial i l’individualisme, i que justifica la desigualtat social basant-se en les “recompenses” pròpies de “guanyar” (Connell et al., 2009). En aquest sentit, Giroux la considera una ideologia social que s’ha instaurat com a model d’ideal de ciutadà, on es destaca l’individualisme i l’ètica de mercat basant-se en el que ell descriu com “una oda a la saviesa del triomf de l’enginy del mercat” (Giroux, 2002, p. 427), sent, segons els mateix Giroux, la “ideologia més perillosa del moment històric actual” (p. 428), en ser una ideologia socialment acceptada sense qüestionament social (Henry Giroux, 2002).

Les polítiques neoliberals en el camp educatiu s’han generalitzat en el món occidental (Apple, 2002, 2005, 2007, 2011; Ball, 1993; Ball & Youdell, 2008; Connell et al., 2009; Henry Giroux, 2002, 2013; Mcgann, 2014; McGregor, 2009; Nambissan & Ball, 2010; Nussbaum, 2009;

¹² Entenem consumisme com l’orientació socioeconòmica que valora l’adquisició de béns i serveis i entenen que el consum de béns i serveis repercuteix de forma positiva en el benestar general de la societat, relacionant la capacitat de consum amb el grau de desenvolupament d’una societat (Tienken, 2013);

¹³ Entenem darwinisme social com la perspectiva que entén que només aquelles persones més fortes i millor adaptats han de sobresortir de la societat, perspectiva completament oposada a la idea de “justícia per a tothom”. Per a Tienken (2013) el Darwinisme Social té una relació directa amb els postulats neoliberals que consideren que els valors i normes de mercat s’encarregaran de seleccionar les persones més adaptades i fortes i deixant de banda les més vulnerables (Brown, 2009; Tienken, 2013).

Stevenson, 2010; Stone, 2001; Tienken, 2013). El neoliberalisme s'ha estès en els pilars de l'Estat del Benestar anant més enllà d'un programa de política econòmica (Apple, 2011; Luengo et al., 2012). Actualment afecta a tots els àmbits de la vida social, tant a escala particular -atacant els drets dels treballadors a partir de retallades i reformes laborals- com en l'esfera pública -atacant l'escola, que és la institució encarregada de proporcionar valors i habilitats de responsabilitat social i ètica al conjunt de la societat-. Uns valors que el neoliberalisme, està canviant cap a valors propis de l'ètica del mercat, convertint-se una *pedagogia de mercat* (Connell et al., 2009; Henry Giroux, 2002, 2013; Stevenson, 2010).

Aquesta *modernització conservadora* (Apple, 2005) es troba profundament arrelada la societat, fins al punt d'haver-se convertit en una mena de "sentit comú social", en el sentit de què existeix una acceptació generalitzada en veure els valors neoliberals com la solució a tots els problemes engendrats en el marc de la crisi econòmica iniciada el 2008 (Apple, 2005; Henry Giroux, 2013; Teodoro, 2014). Aquests valors de mercats traslladen l'escola al centre de les mirades i es converteix en un valor de riquesa nacional. L'escola es veu com una institució poc rendible a la que s'ha de modernitzar, posant en judici i (des) valoritzant el treball dels mestres (Apple, 2011; Henry Giroux, 2013; Luengo et al., 2012; Tienken, 2013).

Des del neoliberalisme, un dels principals objectius serà el de garantir que l'estat serveixi als interessos empresarials (Apple, 2005). Sota els seus principis, l'educació es mercantilitza i, per tant, estarà subjecte a les característiques dels béns de consum, és a dir, estratègies de negoci, tècniques de gestió, sistemes de valor, etc., on allò que compta és la rendibilitat final (Ball, 2012; Ball & Youdell, 2008). Les polítiques educatives neoliberals encaminen l'educació cap a la privatització i la potenciació de les escoles privades, fent un gir cap a models d'educació sota els valors i l'ètica del lliure mercat que sustenten les relacions de desigualtat (Apple, 1997, 2007, 2011; Corbalán & Corbalán, 2012; Tienken, 2013).

Des de la perspectiva del neoliberalisme es parteix de la idea que les escoles públiques no poden crear estudiants amb alts nivells acadèmics, i es considera que l'empresa privada obtindrà bons resultats en aquells àmbits on el sector públic ha fracassat. Així, s'adopten mesures pròpies d'empreses privades com, per exemple, el control de resultats o una política d'avaluació de premi i càstig: les escoles que no arribin als objectius marcats seran

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

sancionades econòmicament (amb menys finançament) mentre que les escoles que sí que superen aquesta avaluació seran premiades (Apple, 2011; Brown, 2009; Henry Giroux, 2013). Aquest sistema crea una distància cada cop més gran entre les persones que tenen i les que no tenen recursos, i aquest fet està conduït a una segregació escolar basant-se en el nivell socioeconòmic de les famílies (Apple, 2005, 2011; Connell et al., 2009; Henry Giroux, 2013; Tienken, 2013). Per altra banda, les recompenses derivades dels bons resultats en les proves de nivell que puguin obtenir tant professorat com els centres educatius, en alguns casos, comporta el retorn cap a una educació orientada a la superació d'aquestes proves, i, per tant, la pràctica docent s'encamina cap a la repetició sense sentit i la manca de visió crítica. A més, també es deriva en centrar l'aprenentatge en les matèries que seran avaluades, amb la consegüent pèrdua de sentit per part de l'alumnat (McGregor, 2009). Tot al contrari d'un ensenyament que busqui apropar a la ciutadania a una visió crítica, creativa, reflexiva i participativa, valors essencials per a la salut de la democràcia i la creació d'una cultura mundial decent (Apple, 2005; Henry Giroux, 2013; Nussbaum, 2009; Tienken, 2013).

Les polítiques neoliberals en educació comporten la pèrdua de valors democràtics dintre de l'escola. Situar a les escoles en el marc competitiu del lliure mercat, sota la gestió d'empreses privades, i crear la idea que és el camí de la millora educativa, desprestigia i (des)valoritza el model d'ensenyament públic, base d'una educació democràtica (Apple, 2011; Luengo et al., 2012). A escala social, amb el neoliberalisme s'ha passat de parlar de la defensa dels valors democràtics en educació, a defensar la no inversió en educació pública, la mercantilització del coneixement i la privatització dels centres, tant de l'espai com del mateix procés d'aprenentatge (Henry Giroux, 2013).

El conjunt de reformes educatives de caràcter neoliberal acaba repercutint en els valors que aprenen els nens i les nenes. De la mateixa forma que un aprenentatge democràtic pot afectar en una societat més justa i igualitària i més centrada en la participació i la democràcia, un ensenyament en base neoliberal també veu reflectida la seva resposta en el conjunt de la societat, amb la reproducció de les desigualtats socials (Brown, 2009). Així, en aquells països on s'han aplicat mesures neoliberals en educació els resultats no són tan bons com s'esperava el conjunt de la societat. Tot i que des dels principals organismes que promouen les polítiques neoliberals en educació insisteixen en el fet que les reformes educatives (basant-se en valors

neoliberals) són necessàries perquè els resultats educatius millorin, els estudis que s'han fet sobre aquestes polítiques demostren que els resultats educatius no només no milloren sinó que són pitjors (Apple, 2011; Hursh, 2007; Luengo et al., 2012).

En aquest sentit, autors com Apple (2005, 2011), Brown (2009), Giroux (2002), McGregor (2009) o Tienken (2013) consideren que per poder fer front al model neoliberal d'educació caldrà que es potenciï les escoles públiques i que aquestes assegurin la igualtat, la solidaritat i la democràcia en la societat, a partir d'un ensenyament democràtic que capaci a tota la població d'habilitats de participació, responsabilitat social i perspectiva crítica amb independència de l'origen o condició social. Per justícia i equitat social, des d'aquesta perspectiva, l'escola pública és l'encarregada de fer arribar la millor educació al conjunt de la població.

3.2. Educació democràtica. Conceptualització

Edwards Jr. (2010) considera que quan plantegem el concepte d'educació democràtica, una de les principals qüestions a les quals hem de fer front és la finalitat que té, és a dir, educació i democràcia per a què?, quina és la finalitat? Seguidament, una segona pregunta a respondre serà, quin tipus de ciutadà volem educar (o crear)? (Edwards Jr., 2010; Westheimer & Kahne, 2004). En aquest sentit parlem de construcció d'una societat més justa i igualitària a partir de les accions conduïdes des de l'escola, seguint la premissa de què els valors democràtics són valors que responen a un aprenentatge social, o dit d'una altra forma, el seu aprenentatge es fa a partir d'un procés de socialització. Per tant, l'escola viu un paper cabdal en aportar aquests valors al conjunt de la ciutadania i serà de justícia crear models d'escola que siguin capaces de donar aquests valors (Ndofirepi, Wadesango, Machingambi, Maphosa, & Mutekwe, 2013).

Sota aquest prisma trobem moltes obres, assajos, articles científics, llibres, etc., que han treballat el concepte d'educació democràtica, basant-se en la defensa i el compromís per crear una societat i una ciutadania més justa, responsable i participativa a partir de la transformació de l'educació i de la pràctica del professorat (Edwards Jr., 2010). Per a dur-ho a terme, tal com apunten Knight & Pearl (2000), caldrà crear i proposar actuacions que estiguin encaminades a aconseguir aquest objectiu, més enllà de la simple formulació teòrica, que a part d'informar,

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

descriure o presentar una visió crítica, no ens fa avançar cap al canvi real, i sovint, es perd en la teorització (Knight & Pearl, 2000). En aquest sentit, un dels pilars bàsics de l'educació democràtica serà la transformació social; tal com apunten (Knight & Pearl, 2000)

In a democracy the aim is not elimination as much as it is transformation. Democracy works not only when racism and sexism are eliminated but more when all involved grow in understanding. Any other approach smacks of messianic intervention, which Mouffe elsewhere condemns. (Knight & Pearl, 2000, p. 199).

Ja des del sorgiment dels moviments pedagògics que permeten trencar amb el model tradicional i presentar alternatives, l'educació ha estat conceptualitzada en major o menor mesura, amb elements democràtics. Així trobem com al llarg de la història s'han donat diferents intents per transformar les pràctiques educatives tradicionals hereves d'un model educatiu jeràrquic i autoritari i crear nous models educatius de caràcter més democràtic, amb noves formes de gestió dels centres educatius i centrant-se en la importància del currículum educatiu com a mitjà de transformació social, etc.

Així trobem com al llarg del s. XIX i XX apareixen corrents com l'Escola Nova, l'Educació no Directiva, la Pedagogia Socialista, experiències anarquistes, Pedagogia Institucional,..., en conjunt, noves perspectives pedagògiques que busquen un canvi educatiu i social. Tot i així no tots els corrents pedagògics tenen la mateixa repercussió en la història, ja que, sota l'objectiu de trencar amb la jerarquia i l'autoritarisme tradicional, algunes propostes en centren exclusivament en el benestar de l'infant oblidant, així, aspectes rellevants com la superació de les desigualtats socials.

No és així en el cas de pedagogs com Ferrer i Guàrdia o Freinet. Tots dos defensors dels valors democràtics dins de l'escola sota la idea que l'educació (sota valors democràtics) serà clau per a la creació d'una societat més justa. Propostes a partir d'aspectes democràtics com la presa de decisions conjunta entre professorat i alumnat, participació de tots els membres de l'escola, una major implicació de familiars, inclusió de diferents classes socials, no segregació de l'alumnat en funció a diferències de resultats acadèmics, classe social, origen, o gènere, etc. (Ferrer i Guàrdia, 2010).

Un dels principals referents de l'educació democràtica és John Dewey, que centra la seva obra i pedagogia al voltant del concepte de democràcia (Bernstein, 2010). Per a Dewey la societat ideal serà aquella que es basi en els principis de la democràcia i en la que el conjunt dels seus ciutadans puguin participar de forma crítica en la vida política. En la seva concepció de democràcia Dewey entén que perquè es doni caldrà transformar les institucions socials que es troben sota el domini de la democràcia liberal. Per a Dewey la democràcia és un fi, una utopia real (Wright, 2010), un camí que fem i que a mesura que ens acostem anem transformant institucions socials.

Tal com presenta Bernstein (2010), Dewey concep l'ètica democràtica com la responsabilitat personal orientada al bé comú en una societat basada en relacions de cooperació mútua. En paraules de Bernstein (2010) la democràcia és més que la participació política en unes eleccions, és una forma de viure el dia a dia.

We can no longer act as if democracy takes place in Washington or when individuals go to the polls to vote. Democracy is a personal way of individual life and it only becomes a concrete reality when it is practiced in our everyday lives. (Bernstein, 2010, p. 298).

Per a Dewey, la seva concepció de democràcia és una democràcia que compren totes les esferes de la vida de les persones, sobrepassa l'organització política i governamental per convertir-se en una forma de vida, una ètica de vida. En l'obra de Dewey ja es pot veure que el concepte de democràcia va més enllà del simple ordre polític o governamental, i s'entén com una forma de vida sota el concepte d' "*ètica democràtica*" (Bernstein, 2010). Dewey entendrà que totes les persones, amb independència del seu origen o condició social tenen capacitats per aprendre i formar-se en les habilitats i valors democràtics, i arribar a ser, així, ciutadans crítics i més democràtics, i que serà l'educació la via per aconseguir-ho. Per tant, el paper de l'escola esdevé clau en la creació d'una societat més justa, i alhora, aquesta escola haurà de ser una escola que es basi en els principis de la democràcia "education is the fundamental method of social reform." (Dewey, 1897).

Un altre aspecte rellevant en la concepció de democràcia de Dewey és la idea que la democràcia només es pot aprendre i aconseguir a partir de l'exercici de la democràcia. En aquest sentit, seguint amb el principi d'ètica democràtica, considerarà que la millor via per

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

augmentar la qualitat de la democràcia és viure més democràticament. Aspecte que es tradueix en crear una escola que visqui més i millor la democràcia, poder ensenyar els valors i les habilitats democràtiques al conjunt de la societat sota el prisma de la igualtat.

Seguint amb les aportacions de Dewey trobem la línia de recerca en educació Democràtica radical, entenent radical com ideal de puresa, claredat, la idea de pràctica autèntica de democràcia en comparació de pràctiques “adulterades” de democràcia, d’una democràcia menys completa o, si es vol també, de menys qualitat (Fielding, 2011b). En el marc de l’educació Democràtica radical destaca, entre altres, l’obra duta a terme per Michael Fielding i Peter Moss. Els autors es basen en les experiències educatives democràtiques que ells entenen com a radicals dutes a terme pels educadors Alex Bloom i Loris Malaguzzi a Regne Unit i a Itàlia. En l’àmbit teòric parteixen de les aportacions de grans autors dels quals destaquen John Dewey i Paulo Freire (Fielding & Moss, 2012; Moss, 2008). Fielding i Moss mostren l’experiència d’escoles que s’estructuren a partir dels valors democràtics en totes les esferes, és a dir, en l’estructura de l’escola, en el currículum educatiu i en els valors que es transmeten en el dia a dia i en la quotidianitat (Fielding & Moss, 2012). Consideren que aquestes pràctiques educatives centrades en els valors i aspiracions democràtiques són demostracions de què fins i tot en situacions socialment complexes, com podria ser la crisi econòmica de llarga durada que es viu al conjunt dels països europeus durant els darrers anys, es poden donar alternatives educatives que persegueixin la transformació social (Fielding, 2007, 543). Per tant, defensen un model d’escola que s’està donant, i que, a més, és un model viable a ser aplicat a altres contextos (Fielding & Moss, 2012, p. 3; Moss, 2008). Consideren que per fer front a l’augment de la concepció neoliberal, fruit dels canvis socials promoguts per la globalització social, cultural i econòmica, els programes i sistemes educatius cal que adoptin un model d’escola que encarni els valors democràtics en totes les seves esferes. Parteixen de l’objectiu de què l’educació democràtica ajuda a canviar i transformar la societat cap a una societat més justa i que en aquesta transformació l’escola juga un paper crucial. Es plantegen si aquesta transformació es pot donar en el marc d’una escola pública controlada pel poder hegemònic de democràcia liberal i neoliberalisme, o si en canvi, l’espai perquè es donin experiències educatives democràtiques serà en escoles contra-hegemòniques (Fielding, 2007). Consideren que perquè l’escola pública pugui representar aquest ideal d’escola democràtica cal, primer de tot, que la transformació de l’escola es faci junt amb la transformació

de la societat. En aquest sentit veuen un error esperar que la societat es transformi per canviar els sistemes educatius, ells consideren que el canvi social ha de venir de la mà de la transformació de l'escola. Per tant, entenen que les escoles han de ser institucions vives que viuen la democràcia partint de la idea de democràcia com a forma de pensar i ser, donant continuïtat a l'obra de Dewey (Fielding, 2007, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b, Fielding & Moss, 2010, 2012; Moss, 2008).

Seguint aquesta idea trobem altres autors com Apple (2011), Basu (2011) o Meshulam (2015) que coincideixen en destacar l'orientació neoliberal de les escoles públiques, i en defensar i mostrar l'existència de models alternatius de comunitats educatives que redefeixen valors i significats democràtics i es converteixen en una alternativa real al model neoliberal imperant (Apple, 2011; Basu, 2011; Meshulam, 2015). Més concretament, Basu (2011), considera que aquest procés de neoliberalització es veu reflectit en una homogeneïtzació dels continguts i valors democràtics que no tenen en compte en context social propi de cada escola, i que aquesta homogeneïtzació sovint acaba generant un resultat oposat al que es busca (Basu, 2011). Per la seva banda, Apple, un dels principals autors que han treballat el concepte d'escoles democràtiques (on destaca la seva obra sobre escoles democràtiques, Apple & Beane, 1995) defensa el model d'escola capaç de trencar amb les inèrcies reproduccionistes (Bourdieu & Passeron, 1970) que no creuen en una escola capaç de transformar i millorar les relacions socials. Per a Apple aquesta escola que es resisteix a les tendències creades pel mateix sistema educatiu serà una escola que aposti per la democràcia i la democratització del centre. Així considerarà que el model d'escola democràtica i d'educació democràtica serà la base d'una societat més justa i igualitària, enfront del model de societat neoliberal que s'està intentant imposar des de les institucions que governen. Apple considera que l'educació democràtica és una forma de vida, un aprenentatge de valors, actituds, i, a més, un compromís amb la societat (Apple, 2011).

Finalment també destacar aportacions fetes des de la pedagogia crítica, on es destaca la figura de Giroux (1988, 2002, 2013) i la seva idea que l'escola democràtica ha de promoure tant la llibertat individual com justícia social i la solidaritat. En aquest sentit, l'autor considera que l'escola ha de ser capaç de donar a tot l'alumnat els millors resultats acadèmics, i alhora, ensenyar-lo a ser ciutadans amb compromís social i en lluita per la transformació social. Giroux

considera que el professorat no només s'ha de limitar a ser mestre, sinó que ha de ser conscient del poder que té per aconseguir crear una societat més justa i ensenyar als i a les estudiants que la democràcia és desitjable i possible. Parteix de la idea que la pedagogia ha d'ensenyar a l'alumnat a ser governat i a governar, principi bàsic de la democràcia. A més Giroux també ens parla de la necessitat de què l'alumnat aprengui les eines i habilitats necessàries per a tenir capacitat crítica, deliberativa, de judici, d'emetre valors, que ofereixi la possibilitat d'un canvi cap a una societat més justa i democràtica. En aquesta línia, Edwards Jr. (2010) mostra com des de la pedagogia crítica es defensa la idea d'apropar les problemàtiques de l'alumnat a l'aula a partir de la creació de debats basant-se en el diàleg (tal com proposen autors com Freire) i de crear el currículum educatiu de forma conjunta entre professorat i alumnat.

3.3. Discursos del professorat sobre el concepte d'educació democràcia

Tal com hem presentat en apartats anteriors, la idea de democràcia, fins avui dia, de forma general en el conjunt de la societat occidental, està vista com el millor sistema polític per al govern d'un país, ja que es basa en ideals com la tolerància, la convivència, la resolució pacífica dels conflictes a partir d'arribar a acords comuns. A aquests valors cal sumar-hi els principis d'igualtat, equitat i justícia social. A més, també inclou un sistema de renovació gràcies al debat lliure i a un ideal comú que identifica a totes les persones en la lluita cap al bé comú. Així, la idea de democràcia (que va més enllà dels diferents models polítics de democràcia (Held, 1992), des del seu renaixement en la modernitat, ha anat lligada i ha perseguit ideals com el respecte pels drets humans, la inclusió de grups vulnerables, el reconeixement de l'altre -i per tant, a la diversitat-, la legitimitat del consens i, finalment a la llibertat i autonomia dels individus. D'aquesta forma, la idea de democràcia s'identifica com el mitjà pel qual una societat assegura el benestar i les oportunitats de totes les persones (Dahl, 1999, 2012; Held, 1992; Nussbaum, 2008, 2009, 2010). Al centrar-se en valors que van més enllà del mode polític, la idea de democràcia ha anat traspasant el significat de "mode de govern" per arribar a convertir-se, en alguns casos, en un "mode de vida" (Bernstein, 2010; Dewey, 1916) que persegueix una societat millor i, socialment més justa. D'aquesta forma, per a alguns autors i autores, la democràcia serà una ètica personal, una forma de vida en comú (McMahon & Portelli, 2004), o també, tal com diuen Ginocchio, Frisancho i La Rosa (2015), en

una cultura. Una cultura que busqui la convivència harmònica, el benestar comú i les oportunitats equitatives, alhora que es sustenta en un sistema polític amb uns mecanismes, institucions i lleis que garanteixin els drets i la igualtat entre les persones i els pobles (Ginocchio et al., 2015).

Tot i que hi ha una coincidència en acceptar els valors positius i desitjables de la democràcia, a partir de la cerca que hem dut a terme, hem pogut constatar que, en funció dels autors i autores, i dels estudis realitzats, el sentit i l'orientació que es dona a la democràcia varia. En el camp de l'educació (que és on s'emmarca aquesta recerca, però el fet segurament serà coincident en altres àmbits), aquest fet és important, ja que tal com afirmen Kubow (2007), Ginocchio et al. (2015) o Biesta (2007), depenent de l'ideal de democràcia que tinguem, entendrem d'una forma o d'una altra l'educació democràtica; d'aquí la importància de comprendre els discursos sobre educació democràtica que es tenen a les escoles. A més, a partir del que entenguem com a educació democràtica vertebrarem les activitats i pràctiques democràtiques, ja que aquestes pràctiques i activitats aniran encaminades a potenciar aquells aspectes de l'educació democràtica que considerem més importants i essencials (Biesta, 2007; Ginocchio et al., 2015; Kubow, 2007).

En aquest sentit s'ha fet una cerca en la literatura científica amb l'objectiu de determinar quines són les concepcions que, de forma general, té el professorat i cos de mestres sobre democràcia, però cal apuntar que els resultats han estat ben escassos. Ja podem dir que existeix un buit en la literatura científica al voltant d'aquest aspecte. Hem localitzat pocs estudis en relació a aquest tema, dels que destaquen el que va portar a terme Kubow (2007) en el context de les escoles de Kenya i Sud Àfrica, i el que van realitzar Ginocchio et al. (2015) en les escoles del nord del Perú. Tot i haver trobat tan sols dues investigacions concretes sobre les concepcions que té el professorat sobre la idea de democràcia, al veure-les amb deteniment podem apreciar la gran variabilitat que existeix al voltant de la seva conceptualització. També destacar les aportacions de Molina, Miralles i Ortuño (2013), Schutz (2008), Martínez, Molina, i Montaner (2003), i Zinn i Macedo (2005).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

Kobow (2007, p. 318), mostra com la concepció que tenen els mestres al voltant de la idea de democràcia gira al voltant de tres idees clau: la igualtat, on destaca l'element de gènere; la justícia; i la llibertat, on inclouríem fins a 7 aspectes diferents de llibertat, com

1. Llibertat d'accés a la informació,
2. Llibertat d'opinió, o d'expressió sense por. Tant a l'escola com en altres espais com a l'interior de les cases, espais públics,... En aquest punt destaca l'enllaç amb el concepte d'igualtat (de gènere) quan es tracti de llibertat d'expressió de les dones, i els nens i nenes, que tradicionalment han estat veus silenciades. En aquest punt també destaca el paper dels mestres que han d'aconseguir que a les seves classes es respiri una atmosfera de llibertat en la qual els i les estudiants se sentin lliures d'opinar i moure's.
3. Llibertat en termes de drets civils,
4. Llibertat de "no tenir límits",
5. Llibertat com l'"oportunitat de compartir punts de vista",
6. Llibertat d'elecció i de no estar forçat ni forçada a determinades accions, com per exemple, tenir llibertat a escollir els estudis,
7. I finalment, lligat a la idea de millorar la societat en què s'està vivint, també trobem la d'escollir què es vol aportar al conjunt de la societat i la forma de com fer-ho. Idea molt lligada a la llibertat de drets i responsabilitats individuals.

Tal com hem apuntat, Kubow considera que la forma en què entenem la democràcia ens durà a fer unes accions o unes altres, és a dir, ens afectarà en el nostre punt de vista sobre la necessitat d'aconseguir major igualtat i justícia social. Per a contextualitzar el seu estudi realitza una cerca en la literatura occidental sobre la concepció de democràcia i arriba a la conclusió què el sentit que es té de democràcia en el món occidental es compon de dos elements, la *llibertat de ment* i l'*agència humana*.

- a) *Llibertat de ment* connectada a la idea d'actitud crítica i reflexiva i de moviment cap a la democràcia (partint de les aportacions de Sen (1999, 2000)). Segons l'autor, aquesta llibertat de ment s'aconsegueix a partir del coneixement dels tipus de poder, autoritat, i de l'autonomia de la gent en determinats llocs i moments històrics. Llibertat de pensar

per si mateixos, de confiança amb les seves capacitats i habilitats i un treball per transformar les relacions de desigualtat en els seus entorns (Kubow, 2007, p. 323).

- b) El concepte d'*agència humana* l'autor l'entén com les persones, els grups o els països en procés de ser més democràtics. Dins el concepte d'*agència humana* s'inclouen les característiques personals, caràcters, i relacions socials. Per tant, serà la capacitat d'influència a escala social de persones, grups, o nacions, en la millora de la justícia social i la societat democràtica.

Per la seva banda, Ginocchio et al., (2015), també parteixen de la idea que les pràctiques docents estaran estretament relacionades amb les concepcions sobre democràcia que tingui el professorat. Partint d'aquesta hipòtesi les autores fan un estudi sobre les concepcions sobre democràcia i educació democràtica que tenen els professors de la ciutat de Lima, al Perú.

Els resultats que n'extreuen són totalment diferents dels que troba Kubow (2007). Les autores constaten que el professorat que participa en el seu estudi mostra dues visions sobre la democràcia. Per una banda consideren la democràcia com una forma de vida, i, per altra, la consideren com un sistema de govern. Pel que fa a considerar-la com una forma de vida, la democràcia s'associa a la idea de llibertat de viure com es vulgui, sota els principis convivència, tolerància, respecte cap a les idees i opinions dels altres, i a la solidaritat.

Respecte a considerar-la com un sistema de govern, creuen que la democràcia és un sistema polític dèbil i que per assegurar el funcionament correcte d'un govern caldria un sistema més autoritari que el democràtic. A més, un grup del professorat considera que el sistema polític de la democràcia dóna massa protagonisme a minories ètniques en comparació al que considera com a "poble".

Aquesta doble visió és important, ja que el que les autores troben reflectit en les pràctiques escolars és la visió de necessitat de més autoritat dins les aules, perspectiva que respon a la idea de democràcia com a sistema dèbil de govern. Així quan indaguen sobre les concepcions democràtiques en relació a l'educació, constaten que per la majoria dels docents *democràcia a l'escola* s'entén com, per una banda, participació en programes escolars en relació a l'elecció de representants, i per altra banda com "fer cas" als docents i respecte de normes establertes

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

pel centre, és a dir, sota la idea que “la democràcia en el colegio es que el estudiante escuche, atienda y respete al docente [...] lo democrático es esto: escucha el alumno, atiende, respeta. Eso es.” (p. 20).

En l'estudi de Ginocchio et al. (2015) podem veure l'existència del que Zinn i Macedo (2005) defineixen com la “pedagogia de la mentida”, que apareix quan es defensa una educació democràtica i es manté un discurs de defensa de la democràcia a l'escola, a l'hora que les accions que es fan no tenen una base democràtica. Per als autors aquest doble discurs comporta que l'aprenentatge final de la democràcia sigui una “pedagogia de la mentida”,

While schools are charged with promoting a discourse of democracy, they often put structures in place that undermine the substantive democratic principles they claim to teach. As a result, schools are necessarily engaged in a pedagogy of lies (Zinn & Macedo, 2005, p.1).

Concepte i situació que també destaquen Martínez, Molina, i Montaner (2003) quan parlen de “dobles discursos” en les escoles. Quan, per una banda, existeix el discurs oficial de la necessitat de treballar valors democràtics en els centres escolars i a les aules, però, per l'altre, la realitat de què aquests valors no es viuen en el dia a dia del centre escolar. Tal com afirmen

Casi ningún profesor se atrevería a decir que no está de acuerdo con la democracia, pero a la vez, observamos que la vida cotidiana de los centros está llena de conflictos, más o menos graves entre profesorado, alumnado, padres o madres, equipos directivos y claustros, etc. cuya resolución se trata a menudo sobre la base de creencias no explícitas más próximas al pensamiento político estamental anterior a la Revolución Francesa, que a las filosofías partidarias de la libertad y la igualdad en el trato de todos los individuos independiente de su edad, sexo, etnia o posición en la esfera social (Martínez et al., 2003, p. 6-7).

També en relació a la concepció que té el professorat sobre democràcia i com aquesta concepció es reflecteix en el dia a dia del centre i en les pràctiques i programes docents, trobem les aportacions que fa Schutz (2008) que mostra diferents concepcions sobre democràcia del professorat en funció de la seva classe social. L'autor argumenta que el professorat de classe mitjana té una concepció diferent d'educació democràtica que el professorat de classe obrera. Mentre que el professorat de classe mitjana enfoca l'aprenentatge de la democràcia des d'una perspectiva de “discussió” del concepte com mitjà de millora individual a partir del treball en grup (seguint les aportacions de Dewey sobre l'ús de la problematització (Dewey, 1910;

Gustavo, Fischman, & Gandin, 2016), el professorat de classe obrera enfoca la idea de democràcia entesa des de la solidaritat i la justícia social, entenent que tradicionalment i històricament les classes obreres han donat més importància a la comunitat, l'acció conjunta i a la solidaritat (seguint les aportacions de l'obra de Saul Alinsky, citat a Schutz, 2008).

També estudiant les concepcions al voltant del concepte de democràcia trobem l'estudi que fan Molina, Miralles, i Ortuño (2013) centrat en les percepcions dels i les estudiants de magisteri sobre les necessitats i mancances que hi ha en l'ensenyament de la democràcia. L'estudi destaca la doble visió en "política" i "ciudadania" de la democràcia que té l'alumnat, ja que les demandes es situen en aspectes de formació política i de formació cívica. L'alumnat considera que la democràcia a l'escola s'ensenyava basant-se en l'assignatura d'Educació per la ciudadania i creuen que l'escola juga un paper essencial en la formació d'una societat democràtica, i que, en aquest sentit, s'hauria d'assegurar que curricularment l'alumnat rebi formació en ciudadania i en política. Així, a partir d'aquest coneixement curricular, l'alumnat podria adquirir coneixements i habilitats propis d'una cultura política, com són: desenvolupament de pensament crític, actituds i valors propis de ciudadans responsables, estimular la participació activa en l'alumnat i orientar-los cap a la millora de la comunitat i de l'escola, és a dir, crear una ciudadania responsable, activa i autònoma.

Taula 2. Discursos del professorat sobre el concepte de democràcia

Què considera el professorat que s'ha d'ensenyar quan s'ensenyà democràcia?

- **Aprentatge personal**, és a dir, actitud crítica, reflexiva, i valors propis de ciutadans responsables (convivència, tolerància, respecte cap a les idees i opinions dels altres, solidaritat) (Ginocchio et al., 2015; Kubow, 2007; Molina et al., 2013)
- **Acció social**, activitats en relació amb el context (Kubow, 2007), ciutadania activa i responsable (Molina, Miralles, & Ortuño, 2013), i aprendre una forma de govern (Ginocchio et al., 2015; Molina et al., 2013).

Segons la seva classe social el professorat té una concepció diferent de democràcia (Schutz, 2008):

- **El professorat de classe mitjana** enfoca l'aprenentatge de la democràcia des de metodologies centrades en la **discussió** (participació).
- **El professorat de classe obrera** enfoca la idea de democràcia entesa des de la **solidaritat i la justícia social** (ciutadania)

Però caldrà que **la democràcia es visqui en el centre en totes les àrees**, si no es podria entrar en **dobles discursos**: el discurs oficial de la necessitat de treballar valors democràtics en els centres escolars i a les aules, i la realitat de què aquests valors no es viuen en el dia a dia del centre escolar (Martínez, Molina, i Montaner, 2003; Zinn & Macedo, 2005). Cosa que condueix a la "**pedagogia de la mentida**" (Zinn i Macedo, 2005)

Taula d'elaboració pròpia

3.3.1. De la concepció a l'ensenyament de la democràcia

A l'hora de fer front a plantejar l'ensenyament de la democràcia per part dels centres educatius, hem realitzat una cerca que s'ha concretat en determinar com s'hauria d'ensenyar democràcia o quins valors, pràctiques, assignatures, etc. són els que ens conduiran a l'ensenyament de la democràcia. De forma general, en els estudis i les obres analitzades hem trobat gran quantitat de coincidències en les seves contribucions, cosa que ens ha permès poder organitzar les diferents aportacions en dos grans grups:

- a) *L'aprenentatge de la democràcia centrat en l'aprenentatge de la ciutadania*. Un primer grup compost per aquells autors i autores que vinculen l'aprenentatge de la democràcia a l'aprenentatge de la ciutadania. Dins d'aquest grup hem pogut constatar com la gran majoria d'obres superen la idea de democràcia com a sistema polític i sostenen que

l'aprenentatge de la democràcia també inclou una sèrie d'habilitats, competències socials i crítiques. Vinculen la democràcia a la idea de bon ciutadà, d'activisme social, de recerca del benestar comú, de l'acceptació de la diversitat i, en darrer terme més general, de la recerca i la lluita per la justícia social.

- b) *L'aprenentatge de la democràcia centrat en l'aprenentatge de la participació.* Coincidint amb el primer grup en els continguts a aprendre per part de l'alumnat quan ensenyem democràcia, però canviant l'enfocament de partida hem localitzat un segon àmbit d'obres que vinculen l'aprenentatge de la democràcia a la participació, sent la participació, en aquells casos que la democràcia és més que un sistema polític, l'eix vertebrador de l'aprenentatge de tot un seguit de capacitats, habilitats comunicatives que són, en darrer terme, els mateixos valors, pràctiques, competències,..., que es detallen en el punt anterior.

Així, a tall de resum d'allò que detallarem a continuació, tant si partim de l'ensenyament de la democràcia des de l'ensenyament de la ciutadania (com correspondria si en els centres escolars existís l'assignatura d'Educació per la Ciutadania), com si partim de la pràctica de la participació (generalment es proposa que es faci de forma transversal en el centre educatiu), l'ensenyament de la democràcia, per aquells autors que consideren que la democràcia és molt més que un sistema polític, hauria de buscar l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats, competències socials i crítiques, d'activisme social, de recerca del benestar comú, de l'acceptació de la diversitat, de lluita per la justícia social, etc.

3.3.1.1. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es conclou en ser un bon ciutadà

Són diferents i nombroses les obres, treballs, recerques, etc. que vinculen l'aprenentatge de la democràcia a l'aprenentatge de la ciutadania. En aquest sentit, autors com Westheimer i Kahne (2004) consideren que una educació democràtica es correspon a una educació per a la formació de ciutadans democràtics, o també, bons ciutadans. Els autors realitzen un estudi de programes educatius que busquen la formació de bons ciutadans del que destaquen tres elements comuns que serien les bases per a una educació de bons ciutadans: un ciutadà personalment responsable, que és activament participatiu i que està orientat cap a la justícia

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

social. En aquesta mateixa línia trobem el treball presentat per Prieto (1993). L'autora, en el seu article mostra els resultats del projecte "*Educación para la democracia en las escuelas*" desenvolupat a Xile. Per a Prieto una de les funcions principals que té l'escola és la d'educar per a una ciutadania democràtica. En aquest sentit entén que aquesta educació s'ha de basar en el desenvolupament de les habilitats i capacitats per a una bona convivència social, sota els principis i valors com la solidaritat, la participació (social i política) i el respecte cap a l'altra (solidaritat). Aquest desenvolupament serà crític i ajudarà a desenvolupar, també, l'autoconsciència. L'autora pren la idea del director general de la UNESCO que el 1993 afirmava que "la educación para la democracia implica el empoderamiento de todos los individuos para participar activa y responsablemente en todos los ámbitos de la vida política y social" (p. 1). Un aprenentatge que comportarà una major implicació social a partir de valors com la solidaritat i l'empatia cap als altres (Yuste, 2017)

Per la seva banda, Fischman i Haas (2012), també consideren que l'ensenyament de la democràcia a les escoles s'ha d'orientar cap a l'ensenyament de la ciutadania. Fan un repàs històric i consideren que des de l'acabament de la Revolució Francesa i la construcció de la modernitat ja es dona la vinculació entre aprenentatge de la democràcia i aprenentatge de bona ciutadania. Dins de l'ensenyament de la ciutadania destaquen l'aprenentatge de valors derivats com el valor de la pertinença a una determinada societat (o Estat-nació, com ells proposen), és a dir, la ciutadania comporta elements com la identitat, el sentiment de pertinença, i, associats a aquests, els drets de participació política i el coneixement comú del món polític. Els autors continuen exposant que si bé és cert que existeix un consens generalitzat en la importància de l'ensenyament de la ciutadania per a la democràcia, mostren que hi ha diferents perspectives sobre el model de ciutadania a defensar (conservador, liberal, radical,...). Si bé tots ells semblen coincidir en el fet que l'ensenyament de la ciutadania ha de donar resposta a la necessitat de formació per ajudar a augmentar la participació política existeix una manca de consens en relació als continguts a ensenyar. Dins d'aquesta diferenciació Fischman i Haas (2012) destaquen les aportacions d'autors com Biesta (2007, 2011) que defensa l'ensenyament de la ciutadania des de l'aprenentatge de la democràcia, Anderson (1998) que defensa l'aprenentatge i encoratjament de les diferents formes de participació política, autors centrats en la defensa de models de ciutadania local enfront de models de ciutadania globals com Appiah (2010) i Popkewitz (2007) o a la inversa (Stromquist,

2009), altres autors centrats en defensar ciutadanes basant-se en models polítics, com ciutadania republicana, liberal (Barber, 2003), o també, defensa de la ciutadania socialment activa (Wallerstein, 2003), tradicional o progressista (Parker, 1996), i, finalment, aquells que defensen una ciutadania responsable, participativa i orientada a la justícia social (Westheimer & Kahne, 2004). Finalment, els autors destaquen que en qualsevol dels casos que presenten es pot veure com l'ensenyament de la democràcia a l'escola està orientat a la concepció de democràcia lligada a l'ideal de ciutadà, i en relació a aquest es posarà més o menys èmfasi en determinats aspectes.

Seguint una línia semblant trobem aquells i aquelles autores que consideren enfoquen l'educació democràtica com una necessitat de la societat, és a dir, l'eix central del seu discurs serà la societat i no l'escola, però que, tal com veurem, arriben a les mateixes conclusions. Així trobem a Gutmann i Ben-Porath (2014) que defensen la idea que perquè una societat sigui lliure caldrà que tingui una educació democràtica de la seva ciutadania. En aquest sentit argumenten que el paper de l'escola en la construcció d'aquesta societat és clau. Defensen la idea que l'escola té una doble responsabilitat: per una banda ha de desenvolupar en els joves els seus coneixements i habilitats necessaris per a viure una vida lliure i solidària, i per altra banda, ensenyar als ciutadans la necessitat de recolzar aquelles institucions que permeten viure lliurement. En aquesta mateixa línia, en el context d'Etiòpia, Semela, Bohl, i Kleinknecht (2013) exposen que per al manteniment de la pau i l'estabilitat estatal, des de l'any 2003 es va incloure en el currículum escolar l'assignatura d'Educació per la Ciutadania, i que, tot i que sempre ha existit la idea d'aquesta assignatura en el currículum escolar, serà a partir d'aquest moment que tindrà una orientació cap a la pau i la democràcia.

Seguint aquesta idea, però dins de l'àmbit llatinoamericà Reimers i Villegas-Reimers (2006) consideren que l'escola és una eina clau per a la millora de la democràcia de la societat. Argumenten que el sentit democràtic de les societats llatinoamericanes és més baix que en altres països occidentals, i que, en aquest sentit, l'escola ha de ser la institució que més aposti per la creació d'una cultura democràtica de la societat. Proposen un canvi tant a les escoles com al sistema educatiu i que aquest busqui la justícia social evitant la segregació escolar, dins de les escoles i en el mateix sistema.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

Seguint amb el principi essencial de què l'ensenyament de la democràcia a l'escola s'hauria d'emmarcar en l'ensenyament de la ciutadania autors com Kubow (2007) o Frank i Huddleston (2009), entre molts altres, consideren que l'ensenyament de la democràcia ha d'anar més enllà i defensen que democràcia s'entén sota la idea de justícia social i llibertat individual, equitat, igualtat, lluita per acabar amb desigualtats socials,..., és a dir, anar més enllà de la idea de sistema polític. En aquest sentit Hytten (2015) parteix de la premissa que per crear una societat democràtica caldrà que a l'escola es doni una educació per la justícia social i destaca el rol que ha de jugar el professorat en aquest aprenentatge.

La necessitat d'una millor formació del professorat ja l'apuntava Naval (1989) en la seva obra. L'autora partia de la idea que l'escola és una de les principals vies de formació de ciutadans democràtics, i defensava l'educació democràtica que considerava que, entre altres aspectes, s'hauria de basar en *la creació d'un marc teòric* capaç de definir els principals conceptes clau com per exemple, què s'entén per ciutadania democràtica, o ciutadania responsable, què és ser un bon ciutadà, etc. Naval, (1989) també apostava per la formació del professorat, seguint el concepte d'educació permanent, per donar la millor educació possible, formació que considera que és imprescindible per a oferir una educació democràtica tal com ella defensa.

Per la seva banda, Sleeter (2008) defensa que la millor educació democràtica requereix la millor formació del professorat. Aporta diferents ítems que ajudaran a les escoles a donar el millor professorat possible. Per fer-ho crea una taula on mostra, per una banda, com els ítems proposats condueixen a una "millor educació", aportant un accés equitatiu d'alta qualitat, intel·lectualment ric, i, per altra banda, com els mateixos ítems condueixen a una "educació democràtica", aportant valors democràtics en defensa de la igualtat social. Els ítems que presenta destaquen valors com la lluita per la superació de les desigualtats socials, participació de tots els membres de la comunitat -principalment l'alumnat-, i la defensa d'una actitud d'activisme social, aquest són:

1. *Contractació*. En primer lloc destaca la diversitat en la contractació per assegurar que estiguin representades el màxim nombre de cultures possibles (millor educació), alhora que els candidats estiguin compromesos amb la igualtat i la democràcia (educació democràtica)

2. *Treball a l'aula*. Basant-se en aprenentatge de les cultures presents (millor educació), alhora que es fa una indagació de les desigualtats socials que viuen determinades comunitats (educació democràtica).
3. *Respecte als estudiants*. Suport acadèmic, tant en temps d'aprenentatge com en recursos per accedir a l'aprenentatge (millor educació), i alhora que es doni una presa de decisions democràtica (participació de tothom) amb mestres que defensen aquest model (educació democràtica).
4. *En relació a la formació del professorat*, per una banda defensa la idea de basar la pràctica educativa basant-se en el suport i treball en equip entre professorat nou i experimentat (millor educació), i per altra banda, amb ajuda de la creació d'una xarxa de professorat que comparteixin els mateixos ideals democràtics i d'educació per la democràcia (educació democràtica).

Seguint amb el rol del professorat, i la seva formació dins del camp de la universitat, Davids i Waghid (2011), en el seu estudi del concepte de democràcia que s'ensenya a la universitat, mostren que a les universitats de Sudàfrica es relaciona la democràcia al voltant dels conceptes com la diversitat cultural, el respecte a la diferència, el foment de la deliberació a l'aula i el compromís amb el reconeixement de l'altre. Els autors defensen que en l'àmbit universitari es potencii una idea de democràcia que sigui inclusiva per totes les persones i cultures, ja que sostenen que de forma general, però més concretament a Sudàfrica, l'educació que s'està duent a terme actualment no és inclusiva. Proposen un canvi en l'ensenyament universitari perquè els i les alumnes que estan a la universitat, orientin les seves futures classes cap a una veritable educació per la ciutadania. Per a fer-ho proposen: (1) *ensenyar les virtuts de la justícia social* (on s'inclou la lluita per cobrir les necessitats bàsiques de les persones -com l'habitatge, alimentació, salut-, i la llibertat d'acció de totes les persones a actuar per a un mateix i en respecte a l'altre); i (2) *crear espais per a un diàleg intercultural* on compartir diferents visions sobre l'ideal de ciutadania.

També en relació a l'ensenyament de la democràcia a l'escola i una societat millor, destacant l'aspecte inclusiu, trobem les aportacions de l'informe del *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* que considera que les societats més democràtiques seran aquelles que tinguin una educació més inclusiva. Així l'informe assegura que una educació que asseuri la

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

igualtat d'oportunitats, la participació, una educació que sigui personalitzada i que fomenti la relació entre l'escola i la comunitat, serà essencial per a la construcció de societats democràtiques (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2013).

Finalment, Sánchez (2011) aposta per una idea de democràcia que estaria definida com una mentalitat social, més que com un sistema polític, i que aquesta mentalitat social vindria composta i caracteritzada per: igualtat, benestar, solidaritat, llibertat de pensament, justícia social i activisme social. A més, considera que educar per la democràcia ha de ser molt més que aportar coneixement sobre el funcionament i estructura d'un sistema polític, si no que ha d'incloure una preparació per poder buscar el bé comú per vies pacífiques, de participació activa en entitats i societats civils (des de l'àmbit local fins a organitzacions internacionals). Tal com diu, "Se trata pues, no sólo de saber, sino más bien de saber hacer y saber ser" (Sánchez, 2011, p.5).

Taula 3. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es conclou en ser un bon ciutadà

Un dels principals objectius que té l'educació democràtica és la millora social. En aquest sentit, Gutmann i Ben-Porath (2014) afirmen **que perquè una societat sigui lliure caldrà que tingui una educació democràtica**, i, per tant, entenen que l'escola serà clau. Consideren que l'escola tindrà una doble funció: L'ensenyament de les habilitats i capacitats per ser un bon ciutadà i ensenyar la necessitat de donar suport a aquelles institucions que garanteixen una ciutadania lliure. Així, **una educació democràtica es correspondrà a una educació per a la formació de ciutadans democràtics**, o també, bons ciutadans. Amb tot, Fischman & Haas (2012), ens recorden que hi ha diferents perspectives sobre el model de ciutadania a defensar (conservador, liberal, radical,...), és a dir, que hi ha diferents "bons ciutadans i ciutadanes" en funció de la perspectiva que tenim.

Així, per aquells autors que consideren que l'aprenentatge "d'una bona ciutadania" s'hauria de centrar en què l'alumnat aprengués a ser:

- **responsable** (Westheimer i Kahne, 2004; UNESCO, 1993)
- **activament participatiu** (Prieto, 1993; UNESCO, 1993; Sánchez, 2011)
- **orientat cap a la Justícia Social**: (Westheimer i Kahne, 2004; Reimers i Villegas-Reimers, 2006; Kubow, 2007; Frank & Huddleston, 2009; Davids & Waghid, 2011; Sánchez, 2011)
- **orientat cap a la pau**: (Semela, Bohl, & Kleinknecht, 2013; Sánchez, 2011)
- **respectuós/a amb l'altre**: (Prieto, 1993)
- **apoderat**: (UNESCO, 1993)
- **Que visqui llibertat individual**: (Kubow, 2007; Frank & Huddleston, 2009; Sánchez, 2011)

Taula d'elaboració pròpia

3.3.1.2. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es reflecteix en saber participar democràticament

Tal com hem expressat anteriorment, l'aprenentatge de la democràcia, per a molts autors i autores, partirà de l'aprenentatge de la participació. Per aquests autors i autores, a partir d'aprendre a participar, l'alumnat adquirirà tot una sèrie de coneixements, habilitats i valors considerats com a democràtics. Tal com es podrà veure, aquests valors, competències, etc. coincideixen amb els valors propis de l'aprenentatge per a ser un bon ciutadà que acabem de presentar. Podríem dir que són dos camins paral·lels i molt semblants (tant que a vegades costa de diferenciar-los) cap a un mateix fi i que ensenyen una mateixa cosa. Tot i això, hem

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

volgut diferenciar-los a l'entendre que les accions que faci el professorat per a potenciar l'aprenentatge de la democràcia en el seu alumnat pot variar en funció de si es persegueix l'aprenentatge per ser un "bon ciutadà" o si es persegueix l'aprenentatge de la participació social i política.

Així trobem l'obra de Carbonell (2000) en el seu llibre *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, i Feito (2010) que consideren que l'ensenyament de la democràcia s'ha de basar en la participació de l'alumnat com a eix que conduirà a l'aprenentatge d'altres capacitats, competències i valors. Entenen que l'aprenentatge de totes les habilitats, capacitats i valors necessaris per a l'aprenentatge de la participació donarà com a resultat l'aprenentatge de la democràcia, i parteixen de la idea que *la participació no s'ensenya, sinó que es practica* (Feito, 2010, p.36). Per a Carbonell el model d'escola democràtica també ha d'incloure una visió de la comunitat i la societat on es troba l'escola i ha d'orientar-se cap a la superació de les desigualtats socials, les seves causes, i generar noves oportunitats educatives per a tota la població. (Carbonell, 2000, p.92). En aquest mateix sentit, Hooley (2007) també veu essencial que una educació democràtica estigui vinculada a la participació de tota la comunitat, posant especial èmfasi en la participació de minories culturals (en el seu cas es centra en la comunitat indígena australiana).

En aquest sentit, Gutmann (1999) defensa el model de democràcia deliberativa a l'interior de les escoles com a mitjà a través del que l'alumnat aprendrà les habilitats, valors, capacitats, etc., que el conduiran a ser un bon ciutadà, és a dir, a partir de l'exercici de la participació. Parteix de la idea que "las buenas leyes [...] son la fuente de la buena educación y la buena educación, a su vez, crea buenos ciudadanos" (Gutmann, 1999, p. 345). Per a Gutmann l'educació democràtica és aquella que aporta als nens i nenes les capacitats per a exercir el seu criteri en el seu dia a dia i a participar en política (Gutmann, 1999, p. 346) i identifica que potenciar l'educació democràtica és el mitjà per aconseguir una societat més justa, "sin políticas democráticas activas entre sus ciudadanos, una nación puede proporcionar a todos sus niños escuelas públicas gratuitas, pero no puede alimentar el espíritu de la educación democrática" (Gutmann, 1999, p. 347). Aquest fet porta a l'autora a afirmar que l'objectiu de l'educació democràtica no estarà complert mentre no millorin les condicions de vida i d'ocupació de la població més pobre.

Per la seva banda, en l'àmbit institucional, UNICEF (2002) té com a base per a defensar el seu model d'ensenyament democràtic la necessitat de defensar els drets de la infància i l'adolescència, i, per tant, el seu dret a participar en la seva vida, "llibertat d'associació i llibertat de realitzar reunions pacífiques" (p. 1). També parteix de la idea que una educació que tingui en compte aspectes com donar més participació als agents educatius serà una educació de major qualitat. Se centra en la idea de participació com a dret i obligació democràtica, per tant, un ensenyament democràtic ha de tenir com a eix fonamental la participació.

Seguint les recomanacions d'UNICEF trobem l'article de Agud i Novella (2016) que mostra una experiència d'educació democràtica basada en la participació infantil. Presenten una experiència centrada en la creació d'una arquitectura urbana més inclusiva partir dels Consells Infantils Municipals, que a partir de 1997 es comencen a implementar en 8 municipis de Barcelona i que actualment ja s'ha estès a una cinquantena de municipis de tot Catalunya, i a altres Comunitats espanyoles en el marc de les Ciutats Amigues de la Infància, promogudes per UNICEF. L'article parteix de la idea que els nens i nenes tenen el dret de decidir, a expressar les seves opinions, i a formar part dels desenvolupaments d'iniciatives del seu entorn. Consideren que tenen el dret a definir les condicions socials en les que viuen, i, per tant, a opinar i ser considerats a l'hora de definir polítiques públiques que afectaran o influiran de forma directa i indirecta l'exercici dels seus drets (Agud & Novella, 2016, p. 84). L'article presenta les característiques que haurien de tenir les experiències de participació infantil i presenten un total de 8 característiques -a partir de les aportacions d'Agud, Novella, i Berñe (2014)- que hauria de tenir un procés de participació infantil amb l'objectiu de què aquesta es desenvolupi de forma efectiva i respectant els drets dels nens i nenes i la igualtat d'oportunitats (Agud & Novella, 2016, p. 87):

- a) *Accessibilitat*. Perquè un major nombre de nens i nenes pugui participar
- b) *Intergeneracional*. Per promoure la cooperació i trencar barreres intergeneracionals
- c) *Inclusiu*. Que cada nen i nena participi d'acord a les seves potencialitats i personalitat, sense frustracions
- d) *Participació dinamitzada* per les persones adultes
- e) *Fer visibles els resultats de la seva participació*, han de ser tangibles les grans o petites transformacions fruit de la seva implicació.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

- f) *Participació a partir de bones relacions interpersonals o amb els adults*
- g) *Existència d'elements de diversió que facin que s'ho passin bé*
- h) *Que faciliti la continuïtat amb enllaços a futures participacions o convidant a aplicar els aprenentatges adquirits a altres realitats.*

També en relació a la participació destaquen les aportacions de Hart, Fisher, i Kimiagar, (2014) que consideren que “perquè aquests Consells Infants siguin autèntics han de connectar amb formes inclusives de participació directa dels seus iguals en la comunitat per evitar que només participin els nens i nenes directament implicats en els Consells Infants”. Des de l'experiència que es presenta en aquest article es parla del criteri de participació “d'igualtat d'oportunitats” en el que el mateix Consell Infantil decideix que participin aquells nens i nenes que encara no han participat mai representants (Agud & Novella, 2016, p.91). En aquest mateix sentit, Tonucci (2009) també presenta l'experiència basant-se en un projecte d'experimentació democràtica basat en la participació política d'un grup classe en els Consells Infants. L'autor, a l'igual que Agud i Novella (2016) mostra la relació directa que hi ha entre l'aprenentatge de la democràcia i a la participació política real. Seguint en aquesta línia, Easton (2005) coincideix a destacar el paper important de la participació de l'alumnat en el seu aprenentatge de valors democràtics i presenta una experiència d'una escola reconeguda com a escola innovadora i democràtica. L'autor destaca el paper fonamental que es dona a la participació de l'alumnat en la presa de decisions que afecten l'escola i com aquest fet repercuteix en la seva educació i també en la creació de la seva personalitat. Alhora, l'experiència que presenta mostra com a partir de la feina que duen a terme a l'escola també es potencia en l'alumnat l'ensenyament de la idea de justícia social, el respecte per les altres persones, i una ciutadania més democràtica i solidària.

En un altre sentit, però també lligat a la idea de participació de l'alumnat, Martínez et al. (2003), a partir del projecte *Vivir la Democracia en la Escuela*, denuncia els dobles discursos que es donen en les escoles. En la seva obra mostra com, de forma general, en les escoles s'entén la democràcia com el procés de participació política institucional des d'una perspectiva estructural-funcionalista, cosa que implica que sigui una perspectiva que s'orienta més al no foment de la participació i del canvi social que no pas a la transformació cap a una societat millor. La perspectiva que defensa l'article és centrar-se en com es viu la democràcia als

centres i no tant en què és la democràcia, entenent que la democràcia no és tant la votació com el procés de discussió, el consens, i els acords, amb tots els valors que això comporta.

Finalment destacar les aportacions que fa Marri (2005) que en el seu article presenta una sèrie d'obstacles que poden aparèixer en el desenvolupament d'una educació democràtica. D'aquests obstacles/objectius en podem extreure la concepció i l'ideal d'educació democràtica:

1. La concepció d'educació democràtica que defensa Marri (2005) es basa en la idea de fer que els estudiants siguin ciutadans més actius i més conscienciats de la realitat de la seva societat cada cop amb més diversitat cultural. En el context d'una classe homogènia amb estudiants blancs de classe mitjana, defensa la idea que encara que el grup classe no sigui multicultural, l'educació democràtica hauria d'incloure la multiculturalitat, ja que és una realitat creixent en les nostres societats, a més, de preparar millor a l'alumnat.
2. Concepció limitada de la diversitat del mateix professorat, que contempla la diversitat només en termes d'ètnia, origen, raça,..., deixant de banda altres tipus de diversitat com classe socioeconòmica, gènere, lingüística, religiosa, sexual, etc. En aquest sentit destaca un cop més el concepte d'inclusió com a base essencial d'una educació democràtica.
3. Manca d'orientació cap a l'acció social. Tal com mostra l'autor, un dels pilars de l'educació democràtica proposada des de la pedagogia crítica és una orientació cap a l'acció social i humana, a partir del pensament crític, a través de l'acció social de l'individu i per mitjà de l'acció social del grup.
4. Ensenyament de les habilitats per a una vida democràtica, orientades a mantenir i crear una societat més democràtica i justa. Habilitats com ser més reflexiu, actiu i eficaç en prendre bones decisions, i així anar més enllà de la vida a l'escola i endinsar-se en la vida social. Habilitats orientades a la transformació social. Una de les formes de treballar-ho pot ser a partir de la discussió

No volem finalitzar la presentació dels resultats del buidatge sobre les diferents concepcions existents de democràcia en l'entorn escolar sense mencionar les aportacions de Biesta (2007). En tots els articles, estudis, informes o treballs que hem presentat coincideixen en posar sobre

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

l'escola la tasca, quasi en exclusiva, de ser la responsable del manteniment de la democràcia a partir de la creació o producció de ciutadans democràtics amb un alt activisme polític que ajudi al manteniment i perpetui la democràcia al llarg dels anys. Biesta, en el seu treball, trenca amb aquesta idea i traspasa la supervivència de la democràcia a tot el conjunt de la societat.

En el seu article Biesta (2007) parteix de la idea que l'educació democràtica es fonamental en la creació d'una cultura democràtica i d'una ciutadania democràtica, i que també es planteja l'educació democràtica per a contrarestar l'apatia política.

Tal com hem exposat a l'inici de l'apartat, Biesta mostra com depenent de què entenguem com a persona democràtica vertebrarem les activitats i pràctiques orientades a l'ensenyament de la democràcia. En aquest sentit, mostra que, de forma general en la concepció ideal de la democràcia, es considera que la democràcia necessita persones capaces de pensament lliure i crític. Aquesta idea portada al camp de l'educació ha derivat en la concepció de què l'escola ha de ser la institució encarregada de "crear" aquest tipus de persona, i, per tant, les escoles seran les encarregades de crear una ciutadania democràtica, basada en l'ideal de persona democràtica. L'autor mostra com la concepció més generalitzada que es té sobre educació democràtica resideix en la idea "d'educació democràtica com la "preparació" dels nens i nenes per a la seva futura participació en la vida democràtica a partir de l'aprenentatge de determinades habilitats, coneixements i valors" (p. 2)¹⁴. A més, continua exposant que davant d'aquest objectiu "hi ha dues propostes a seguir, una que se centra en la idea que la democràcia només cal ensenyar-la, i una altra que defensa que per aprendre democràcia cal participar i viure en estructures i processos democràtics" (p. 2)¹⁵. En relació a les dos vessants amb què s'ensenyava democràcia a l'escola, Biesta mostra que tot i que dista molt el fet d'ensenyar *per* la democràcia (aportant el conjunt de coneixements i habilitats democràtiques) a ensenyar *a través de* la democràcia (estimulant les qualitats democràtiques de cada nen i

¹⁴ Text original: "I show that there is a strong tendency to think of democratic education as the preparation of children for their future participation in democratic life through the cultivation of a particular set of knowledge, values and dispositions" (Biesta, 2007, p. 2).

¹⁵ Text original: "There are different views about the way in which this should happen. Some argue that democracy should simply be taught, while others maintain that the best way to create the democratic person is through participation in democratic structures and processes" (Biesta, 2007, p. 2).

na), ambdues opcions coincideixen en l'objectiu de preparar els nens i nenes per a la seva vida adulta i democràtica.

A continuació presenta tot una sèrie de problemes que vénen associats a aquesta concepció d'escola com a "productora de ciutadania democràtica":

1. En primer lloc aquesta concepció és una *concepció instrumentalista* del paper que juga l'escola en veure l'educació com a l'instrument per a la consecució d'una societat democràtica. Aquest fet, per una banda, posa en el punt de mira a l'educació i les escoles quan es vol dir que la societat no és tan democràtica com es voldria, i per altra banda, es posa sobre l'escola el pes de la democràcia, donant-li poder de crear o eliminar la democràcia de la societat.
2. Se segueix un *enfocament individualista* de l'educació democràtica enfocada a què les persones (de forma individual) adquireixin habilitats, coneixements i disposicions democràtiques.
3. Aquest enfocament també comporta una *visió individualista de la democràcia*, on l'èxit de la democràcia dependrà de què els individus (de forma autònoma i independent) actuïn democràticament.

Entrant més en profunditat en l'anàlisi que fa Biesta, l'autor parteix de la concepció de democràcia partint de l'obra de tres autors, Kant, Dewey i Arendt. Mostra com tant la percepció de l'ideal de persona democràtica de Kant¹⁶ com la percepció de la persona democràtica de Dewey¹⁷, tot i mantenir una clara diferència, coincideixen en donar a l'educació democràtica el paper i la responsabilitat de crear/produir persones democràtiques. Partint d'aquest punt, Biesta proposa un nou model d'educació democràtica que no es centri en aquesta "producció"

¹⁶ Biesta presenta les aportacions de Kant com la base de la *concepció individualista de la subjectivitat democràtica*. Per a l'autor, la teoria de Kant es basa en què la subjectivitat humana es fonamenta en el pensament racional individual i independent (Biesta, 2007, p. 20).

¹⁷ Biesta presenta les aportacions de Dewey com la base de la *concepció social de la subjectivitat democràtica*. Per a Biesta, Dewey entén que la persona democràtica serà aquella que tindrà intel·ligència social fruit de la interacció social. En aquest sentit, Biesta veu com Dewey, a diferència de Kant, destaca la necessitat d'interacció social com a fonament de la subjectivitat humana. Però que, tot i que Dewey parteix de la construcció social de la persona democràtica, en l'àmbit educatiu continua centrant-se en l'instrumentalisme (l'escola és l'instrument pel qual es creen ciutadans democràtics) i en l'individualisme, en centrar les accions en la creació del subjecte democràtic (Biesta, 2007, p. 20).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

de persones democràtiques i no entengui a les persones democràtiques com a elements independents i aïllats en una societat democràtica, i presenta un model d'educació democràtica que es basa amb la pluralitat, la diferència i la igualtat. Per fer-ho es basa en la idea de Hanna Arendt (1977)¹⁸ que considera que per construir-nos com a subjectes socials cal que altres persones tinguin en compte les nostres iniciatives, és a dir, que ens definim com a persones a partir de la interacció amb els altres. Per a Arendt els individus som més pel que fem (acció social) que no pas pel que pensem, reflexionem,... (de forma individual). Així podem veure que el seu ideal de democràcia s'acosta al model de Democràcia marxista (Held, 1992), i que la seva idea de subjectivitat està lligada a la pluralitat i a la diferència¹⁹. Seguint aquesta línia teòrica, Biesta argumenta que si la subjectivitat democràtica depèn de les interaccions amb altres persones, l'educació democràtica s'hauria de centrar més en la creació de la subjectivitat democràtica des de la pluralitat i no pas en l'individualisme.

Així, Biesta defensa que l'escola serà una de les vies que ajudaran què es doni una acció democràtica i una subjectivitat democràtica, però no que l'escola tingui la capacitat de crear ni salvar la democràcia. Biesta aposta per un model d'ensenyament democràtic que no posi tota l'atenció en la responsabilitat de les accions individuals de les persones a comportar-se de forma democràtica, ni en les escoles en el seu rol de "creadores /productores" de persones democràtiques, i defensa la concepció en què totes les persones siguin subjectes que visquin

¹⁸ Biesta presenta les aportacions de Arendt com la base de la *concepció política de la subjectivitat democràtica* (Biesta, 2007, p. 20).

¹⁹ De les aportacions de Arendt, Biesta destaca la idea que el més important és la diferència, argumentant que només a partir de la interacció amb altres persones ens podem personificar en subjectes d'una societat democràtica, que serà més o menys democràtica en funció de la capacitat de cada subjecte a ser diferent i a actuar en igualtat des de la seva diferència. En aquest sentit, per a Arendt allò que diferencia a cada individu no és la seva capacitat de reflexió, de treball o de modificar l'entorn, sinó que el que fa diferent a cada un de nosaltres és el potencial de fer alguna cosa que abans no s'ha fet. En aquest sentit Arendt considera que totes les accions que compartim en el món són accions noves que abans no s'han fet i que aquesta serà la nostra aportació al món i a la societat. I que serà la nostra aportació la que ens construirà com a subjectes socials, sent la nostra llibertat d'acció (depenent de la resposta de les altres persones) la que construirà una societat més o menys democràtica. Amb això Biesta aposta per una educació que permeti i ajudi a fer que cada persona faci la seva aportació al món, i, en aquesta tasca el paper del mestre serà assegurar que això es dona. Ensenyar a l'alumnat a participar i a entendre el món i alhora tenir present que cada alumne és únic, amb els seus somnis, les seves potencialitats, les seves capacitats les seves idees, i ajudar a desenvolupar-los i a expressar-los de forma única. A l'entendre que per convertir-se en subjectes socials cal que les nostres accions i iniciatives es rebin en societat i alguna persona les segueixi -ja que considera que des de l'aïllament no seríem sers socials- cal que per ser subjectes socials visquem des de la pluralitat.

en societat. Així, la seva concepció d'aprenentatge de la democràcia supera les parets de l'escola i recau en la societat en general.

Taula 4. L'ensenyament de la democràcia sota el discurs que la democràcia es reflexa en saber participar democràticament

L'ensenyament de la democràcia s'hauria de centrar en l'aprenentatge de tot un conjunt d'habilitats que permetin a l'alumnat desenvolupar-se, valorar i defensar una societat democràtica de qualitat. Per a fer-ho una de les vies és l'aprenentatge de la participació.

L'aprenentatge de totes les habilitats, capacitats i valors necessaris per a l'aprenentatge de la participació donarà com a resultat l'aprenentatge de la democràcia, centrant-se en com es viu la democràcia als centres, ja que **la participació no s'ensenya, sinó que es practica** (Biesta, 2007; Carbonell, 2000; Feito, 2010; Á. Martínez et al., 2003)

Com hauria de ser aquesta participació:

- Posant especial èmfasi en la participació de minories culturals (Hooley, 2007),
- seguint el model de Democràcia deliberativa (Gutmann, 1999),
- on l'alumnat participi en la presa de decisions (Easton, 2005)
- i sigui basant-se en la participació directa entre iguals per evitar que només participin els nens i nenes directament implicats (Hart, Fisher, & Kimiagar, 2014),
- que sigui una participació política sigui real (Tonucci, 2009).

Per què és important?

- Com a necessitat de defensar els drets de la infància i l'adolescència, i, per tant, el seu dret a participar en la seva vida (UNICEF, 2002),
- I perquè els nens i nenes tenen el dret de decidir i a expressar les seves opinions (Agud i Novella, 2016),
- i contrarestar l'apatia política de la societat (Biesta, 2007).

Taula d'elaboració pròpia

3.4. Diferents vies per l'aprenentatge de la democràcia a les Escoles

Emmarcats en un món global ens trobem davant de diferents models d'escoles i aprenentatges que estarien dintre d'una educació democràtica. En tots els casos, tal com hem anat presentant en l'anterior apartat, per educació democràtica s'han entès, de forma general, (1) aquelles pràctiques i teories que busquin per una banda la construcció d'una societat més justa a partir de l'ensenyament d'una ciutadania més capaç de viure en una societat democràtica, i també (2) les teories i pràctiques que encarnin experiències, valors i procediments democràtics a partir de l'exercici de la participació i l'aprenentatge de les habilitats necessàries perquè sigui de més qualitat. En tots dos casos trobem un element coincident, dins d'aquests plantejaments apareix la idea que l'ensenyament de la democràcia es farà d'acord amb el *què* s'ensenya i al *com* s'ensenya. I, a aquesta premissa també caldrà que li sumem la idea que transmeten els principals autors que trobem en la literatura científica, que és que l'objectiu final de l'educació democràtica serà construir una societat més justa i igualitària.

Així, Apple i Beane (1995), en el seu treball al voltant de les escoles democràtiques, determinen que hi ha diferents formes de treballar la democràcia a l'escola. Ells consideren que l'aprenentatge de la democràcia es pot fer tant basant-se en la creació d'estructures democràtiques a partir de les que es configuri la vida del centre educatiu, com a partir de la creació d'un currículum educatiu que aportí experiències democràtiques (Apple & Beane, 1995).

Sota aquesta concepció d'ensenyament de la democràcia trobem l'obra de diferents autors i autores. Així, Prieto (1993), igual que altres autors com Santos (2006), entendrà que un funcionament democràtic de l'escola és aquell que es basa en un currículum participatiu, un aprenentatge basat en la col·laboració i l'ús central del diàleg. A més Prieto (1993), igual que Apple i Beane (1995), també fa extensible l'ensenyament de la democràcia al funcionament de l'escola, tant a escala estructural i de relacions entre els agents educatius, com en l'àmbit curricular, convertint-se en un espai on alumnat i professorat viuen en democràcia,

requiere de la validación de los significados de los actos y prácticas que en ella se experimentan y convoca a alumnos, profesores y administrativos a participar solidaria y colaborando en la tarea de construir un orden social democrático (Prieto, 1993, p. 1).

Seguint aquesta idea trobem l'obra de Gutmann & Ben-Porath (2014) que consideren que l'educació democràtica ha d'incloure la varietat d'estructures institucionals i els continguts curriculars adequats per a una educació de ciutadans lliures en societats democràtiques. Knoester (2011), per la seva banda, segueix aquesta concepció d'educació democràtica i afegeix que hauria de consistir a compartir la presa de decisions entre els agents implicats sota els principis bàsics de no discriminació i no repressió.

Igual que els autors i autores anteriors, Reimers i Villegas-Reimers (2006) també proposen que l'ensenyament de la democràcia es faci entorn d'un currículum que aporti a l'alumnat l'adquisició de coneixements i habilitats democràtiques, però també anar més enllà i que l'estructura escolar també sigui democràtica. En aquest sentit defensen l'ús de didàctiques específiques que promoguin la participació dins de l'aula i una gestió més democràtica de l'escola -pel que fa al professorat i l'equip directiu-. Defensen un aprenentatge de la democràcia de forma integral en tots els espais dels centres educatius centrat en el desenvolupament curricular democràtic, metodologies d'aula democràtiques, estructura escolar democràtica, composició social de l'alumnat equitativa, distribució del temps democràtic.

Centrat en la metodologia d'ensenyament que aporti a l'alumnat l'aprenentatge de la democràcia Carbonell (2000) aposta per una metodologia d'ensenyament que sigui més activa i innovadora (en comparació al model clàssic i tradicional d'ensenyament). Considera que les metodologies que persegueixen l'ideal de democràcia tenen més atenció a les necessitats i interessos de l'alumnat, augmenten les seves interaccions, i són capaces de crear un clima d'aula més propici a l'aprenentatge (Carbonell, 2000, p.92). Considera que la participació porta lligada la possibilitat de pensar, de parlar i expressar-se en igualtat de condicions, de generar un diàleg, d'arribar a acords consensuats, de respectar les opinions i decisions de les altres persones i, finalment, de prendre compromís en l'acció.

Barbosa (2000), en el seu estudi, considera que hi ha diferents vies que aportaran un aprenentatge de la democràcia. Presenta tres camins que sumats, conduiran a un aprenentatge global de la democràcia. Argumenta que l'ensenyament de la democràcia es pot entendre des de tres perspectives diferents:

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

1. En primer lloc presenta el *model de transmissió de coneixements i valors* per referir-se a l'aprenentatge enfocat a l'adquisició de continguts normatius al voltant del concepte de democràcia. Aprenentatge que es podrà donar tant en una assignatura específica del currículum educatiu com de forma transversal. Tot i que, el més habitual és que l'espai destinat a aquests aprenentatges sigui el de l'assignatura "Educació per la ciutadania".
2. Seguidament presenta el segon model que anomena *model de formació d'hàbits democràtics*. En aquest model entendrà que la democràcia s'ensenyarà a partir de la transformació dels hàbits de l'escola amb pràctiques democràtiques, com per exemple, fer que l'escola sigui un microcosmos de democràcia, és a dir, crear un espai amb un determinat grau d'autogovern, i/o un model d'aula regida per valors i pràctiques democràtiques. Per a dur a terme aquest model caldrà una transformació del centre educatiu a escala d'estructures de govern (entre altres aspectes), i, també, una transformació cap a una pedagogia centrada en l'alumne i l'aprenentatge de la democràcia.
3. Finalment presenta el tercer model que anomena *model de confrontació directa amb la realitat sociopolítica*, per a prendre consciència de les injustícies, discriminacions, desigualtats, etc., a la recerca de l'aprenentatge d'un paper més actiu en la democratització de la societat per part de l'alumnat (p. 367). Així l'alumnat treballarà a l'aula a partir de problemes socials reals i en contacte directe amb els agents socials implicats.

Aquests models que presenta Barbosa (2000) no es tracten de models excloents entre si, i per tant, es poden donar de forma simultània. També cal destacar que l'autor veu possibles problemes a cada un dels models que presenta, posant en entredit que seguir aquests models assegurui que l'alumnat es converteixi en ciutadans capaços de crear una societat més justa i més igualitària.

També en aquest sentit trobem l'obra de Biesta & Lawy (2006) i Biesta (2011) en la que els autors ens presenten l'educació democràtica a partir de dues vessants: en com s'enseny i en com es viu la democràcia al centre. Així, els autors, igual que presenta Barbosa, (2000) consideren l'aprenentatge de la democràcia a partir de 3 models o camins diferents: (1) els

continguts curriculars, (2) a partir dels valors de les accions democràtiques a l'escola, i (3) pel treball d'aula basant-se en la justícia social i problemes socials rellevants treballats de forma directa (Biesta & Lawy, 2006). Per als autors la finalitat de l'aprenentatge de la democràcia es troba en la incorporació dels valors democràtics en la quotidianitat, en el dia a dia i en les múltiples esferes socials. En aquest sentit, Biesta (2011) i també Hytten (2015) consideren la democràcia com la via de la superació social i el camí cap a aconseguir unes societats més justes seguint el criteri de justícia social, entenent que una educació per la justícia social se centrarà en aspectes com el desenvolupament d'hàbits democràtics, consciència crítica, o respecte a la diversitat.

Seguint amb la concepció que vincula educació democràtica i justícia social destaca el treball de Levinson (2010). L'autora vincula la idea de bon ciutadà a aquella persona que és participativa i està orientada cap a la justícia social. Entén que una bona educació democràtica és aquella que aporta les eines suficients perquè es creïn bons ciutadans, és a dir, persones crítiques, que tenen presents els problemes socials més rellevants i amb consciència històrica (a un bon nivell curricular), que participen en la comunitat en què es troben, actuen políticament, busquen, creuen i defensen la justícia social. De la mateixa forma que els autors anteriors, entendrà que l'aprenentatge de la democràcia vindrà donat per diferents vies on es destaquen els continguts curriculars i la transversalitat de les accions diàries basant-se en valors democràtics (Levinson, 2011). Però per aconseguir-ho Levinson es pregunta on s'hauria de focalitzar el canvi i la transformació i es planteja si l'escola funciona bé. En aquest sentit aporta dades que mostren que les classes més desfavorides responen menys a l'ideal de "bon ciutadà", és a dir, presenta una relació entre dèficits d'habilitats cíviques i classes més desfavorides i grups vulnerables. "Considerable evidence demonstrates that people living in areas of concentrated poverty are significantly less likely to be engaged civically, and to have opportunities for such civic engagement, than those in more mixed or affluent communities." (Levinson, 2010, p. 25) Però, lluny dels discursos reproduccionistes (Bourdieu & Passeron, 1970) que posen les causes en l'origen de les persones, considera que la causa d'aquestes dades està en el funcionament de l'escola que no és capaç de donar resposta a les necessitats d'aquests col·lectius vulnerables. Considera de gran importància una educació per la democràcia efectiva i eficient, ja que el manteniment de la democràcia requereix que aquestes "habilitats cíviques" arribin al conjunt de la societat, i no només a les classes més afavorides.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

L'autora, igual que Basu (2011) o Apple i Beane (1995), entre altres, considera que hi ha una homogeneïtzació dels continguts i metodologies d'ensenyament a les escoles, que es tradueix en no tenir present la diversitat que es pugui trobar a les escoles, i que això suposa una limitació per l'ensenyament de la democràcia. Dels elements que detalla que limiten l'ensenyament democràtic destaquen: (1) inflexibilitat i manca de sensibilitat contextual, (2) la simplificació dels continguts i perversió dels objectius escolars, (3) els objectius i continguts estandarditzats que són uniformes i estàtics, en contraposició a la concepció de què l'educació cívica amb capacitat d'apoderar a l'alumnat està relacionada amb el context i és dinàmica. Levinson (2011) defensarà la idea de dotar de capacitat crítica tant al professorat com a l'alumnat per tenir un major control dels seus actes i de les decisions que es prenen a l'escola.

Davant d'aquesta situació defensarà abans una educació *en* democràcia que una educació *per la* democràcia (Levinson, 2011). Considera que per donar una bona educació democràtica també caldrà acabar amb la segregació urbana i escolar, entenent que el "buit democràtic" està tant a dins les escoles com en la comunitat on es troba l'escola

there is substantial evidence that the best education for students in a liberal democratic society requires schools that are integrated –integrated ethnically and racially, but also by class, religion, immigration status, and other aspects of family background (Levinson, 2010, p. 51).

Seguint aquesta relació entre una societat més justa i una educació democràtica, destaca l'obra d'Edelstein (2011). Segons l'autor ensenyar democràcia no és una tasca fàcil per a les escoles. Seguint amb les aportacions que la literatura científica fa en aquest sentit, Edelstein proposa que l'ensenyament de la democràcia cal que sigui *sobre, a través de*, i també, *per la* democràcia. Així, Edelstein entén que s'hauria d'anar més enllà d'aportar coneixement democràtic i estructurar l'escola de tal forma que la vida en ella sigui propícia per l'apoderament democràtic de l'alumnat. L'autor considera que les escoles estan cridades a proporcionar i ensenyar un mode de vida democràtic (Edelstein, 2011, p. 130). Així, va més enllà del fet de vincular l'ensenyament de la democràcia a la justícia social i entén que per aconseguir que la ciutadania visqui en democràcia caldrà que l'alumnat aprengui els valors democràtics. I, a més, creu que s'hauria de fer com abans millor i proposa que l'aprenentatge de la democràcia s'iniciï en les etapes d'educació primària.

Edelstein destaca diferents pràctiques democràtiques que es poden donar dins les escoles, que són, l'autogovern democràtic, projectes socials; i el compromís cívic.

Autogovern democràtic. Sobre l'autogovern, Edelstein destaca el Consell d'estudiants, com a mitjà de pràctica i aprenentatge de valors democràtics com, per exemple, aprendre a arribar a un consens, la defensa de les idees a través d'argumentació, negociació de regles, capacitat per arribar a acords, planificació de projectes o aprendre a tenir present la perspectiva de l'altra, entre altres valors. Edelstein entendrà que el consell escolar o l'assemblea en cas que es doni, també tindrà una funció d'autoregulació del grup, o d'autogovern.

Projectes socials. Treball pràctic amb problemes socials reals. Aquesta forma de treball Edelstein entén que apropa la societat a l'interior de les aules, fet que ajuda a prendre consciència social i responsabilitat per part de l'alumnat. Si aquesta pràctica se li suma la participació en el consell escolar, Edelstein considera que permetrà convertir tot el grup d'alumnes en actors socials i, d'aquesta forma, es crearà el sentit de comunitat. Edelstein també destaca el fet que treballar amb problemes socials rellevants a partir de projectes reals aporta la limitació de la realitat contextual, com per exemple, la realització d'un projecte durant un temps limitat, haver de mantenir l'acompliment del calendari establert, i la implicació de l'escola en el dia a dia de la comunitat.

El compromís cívic, on destaquen les accions de voluntariat. La principal diferència que contempla Edelstein amb el treball pràctic és que, en aquest cas, el control i la presa de decisions és exterior a l'escola. Aquesta pràctica pot seguir dues estratègies diferents:

1. De l'escola cap a la comunitat. Aquesta es dona quan l'alumnat pren consciència de la realitat i les necessitats de la comunitat en què es troben. En aquest cas l'alumnat ja ha desenvolupat suficients habilitats polítiques, participatives i crítiques per veure més enllà de les parets de l'escola.
2. De la comunitat a l'escola, accions per a l'escola i a l'escola. La mateixa comunitat busca la seva participació.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

Edelstein (2011), a títol de conclusions, diu que l'ensenyament de la democràcia ha de servir per mantenir la democràcia a les nostres societats, ja que la considera com la millor forma de convivència (*normative value*) i com la millor forma de fer (*functional way of life*). Edelstein entén que calen escoles democràtiques per mantenir la democràcia a la societat, "Democratic convictions thrive on experience. 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." (p. 135). Serà la democràcia la que permeti que es creïn relacions socials basades en el respecte, la igualtat, el diàleg i la justícia social. Tal com diu "Social competences and democratic habits are the social capital of tomorrow" (p. 134). Edelstein argumenta que l'escola democràtica serà aquella escola inclusiva que fomenti la cohesió social i l'èxit acadèmic a partir de la integració de col·lectius desfavorits i de trencar amb la dinàmica de reproducció social.

Finalment l'autor també considera que la formació del professorat hauria d'incloure l'aprenentatge de noves formes de democràcia dins l'escola i dels beneficis de la implicació i la participació de la comunitat.

D'una forma molt semblant Naval (1989, 2003) entén que l'aprenentatge de la democràcia a l'escola s'hauria de centrar en diferents aspectes. L'autora considera que l'educació democràtica s'hauria de basar en: (1) creació d'un *marc teòric de referència*; (2) un *aprenentatge lligat a programes i accions* connectades amb la comunitat i el civisme; (3) l'ús de *metodologies d'aprenentatge actiu i comprensiu*, que facilitin un aprenentatge comprensiu centrat en aspectes clau com l'adquisició de coneixements sobre democràcia, l'adquisició d'habilitats i processos de participació cívica i política, i valors i virtuts de responsabilitat cívica en democràcia -és a dir, no només aportar coneixements, sinó també aportar valors i actituds democràtiques-, i (4) viure en l'escola una *vida democràtica en tots els seus ambients*, és a dir, que l'escola s'estructuri de forma democràtica on la participació de tots els agents educatius preguin una especial rellevància.

Per la seva banda, Marri (2005) presenta l'ensenyament de la democràcia a partir de la pràctica educativa de tres mestres que treballen conjuntament aspectes de multiculturalitat i d'ensenyament de la democràcia. Destaca el fet que aquests mestres ensenyen la democràcia

a partir de valors i de problemes socials reals, centrant el seu treball en la multiculturalitat en el context dels Estats Units d'Amèrica. L'autor parteix de la idea que l'ensenyament de la democràcia aportarà als estudiants capacitat crítica, reflexiva i activa (Marri, 2005, p.1). Concretament, els mestres que presenta ensenyen un conjunt d'habilitats que l'autor anomena *habilitats per a una vida amb aptituds democràtiques*. Marri considera que ajudaran a mantenir una societat més democràtica i justa, i, alhora, aporten als estudiants capacitats per a ser més reflexius i socialment més actius més enllà de les parets de l'escola.

Centrat en la idea de la deliberació com a via d'ensenyar democràcia, Gutmann (1999) en el seu llibre *Democratic Education*, ja argumentava que una educació democràtica serà aquella que ensenyi als nens i nenes a deliberar i que, per tant, defensi habilitats i valors propis de la democràcia deliberativa, on l'autoritat estigui compartida entre familiars, claustre i comunitat veïnal, considerant que no seria democràtic cedir tot el poder de decisió a un sol agent educatiu. L'autora defensa el model de Democràcia deliberativa, i considera que l'ideal d'educació democràtica parteix de la reciprocitat entre individus lliures i iguals. Una democràcia que es basa en el pacte entre ciutadans lliures i amb acords que s'arriben a partir d'un diàleg basat en una justificació dintre d'un mateix marc moral. Per contra, entén que no serà democràcia aquella que contempla a la ciutadania com agents passius governats, un espai on la ciutadania no participa del govern i no pot acceptar o rebutjar les propostes de govern fetes basant-se en argumentacions dins d'un marc legal comú. En aquest sentit, Gutmann considera que la democràcia deliberativa necessita nens i nenes que hagin après la capacitat de deliberar, per tant, entendrà que l'escola hauria de centrar-se a "crear" ciutadans lliures i iguals. "Un objetivo básico de la educación primaria obligatoria es, por lo tanto, promover las capacidades y valores propios de la deliberación" (p.15). Gutmann considera que l'aprenentatge de la deliberació comporta l'aprenentatge de matèries instrumentals bàsiques, com la lectura, escriptura, càlcul, desenvolupament de pensament crític, coneixement del context, entendre i valorar la perspectiva de l'altre. A més, considera que l'aprenentatge de la deliberació també proporciona a l'alumnat valors com la veracitat, no violència, criteri pràctic, integritat cívica i magnanimitat. A més, Gutmann també considera que la deliberació, no només condueix a una societat més justa, sinó que també comporta el compromís dels ciutadans a

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

participar dels assumptes de caràcter social²⁰, és a dir, més enllà dels propis interessos personals, i a fer-ho de forma activa, en contraposició a aquells ciutadans que es deixen governar. Així ens diu:

La predisposición de deliberar acerca de asuntos de interés mutuo distingue a los ciudadanos democráticos de los individualistas, quienes argumentarán sólo en defensa de sus propios intereses, y de los ciudadanos indiferentes, sujetos pasivos que evitarán enfrentarse a la autoridad política. La justicia necesita ciudadanos democráticos que razonen en conjunto en busca de soluciones comunes y no sujetos indiferentes a la política o interesados en ella sólo por el poder que implica. Aunque los ciudadanos deliberativos no estén de acuerdo, lo que puede ocurrir a menudo, su esfuerzo para alcanzar soluciones equitativas implica el respeto mutuo. La deliberación conlleva este respeto, ya que consiste en un esfuerzo realizado para encontrar medios de cooperación social aceptables para todos y no sólo para los más poderosos o influyentes (p.15).

Considera que l'aprenentatge de la democràcia ha de ser el resultat de tot el procés educatiu, i creu que

Los ciudadanos deliberativos deben ser el producto no planificado de esfuerzos educativos realizado con otros objetivos. Una buena educación en humanidades, por ejemplo, sería una manera apropiada de cultivar habilidades y valores deliberativos, por hacer hincapié en el desarrollo de un pensamiento crítico (p. 16).

D'aquesta mateixa forma, Pillay (2015) entén que l'aprenentatge de la democràcia hauria d'estar centrat en l'aprenentatge d'habilitats tals com la discussió, -provocació i desacord- que promogui el pensament crític en l'alumnat. A més, també considera important el trencament amb els estereotips del propi alumnat sobre *els altres*. En aquest sentit, tal com hem apuntat, Prieto (1993) considera essencial centrar-se en els aprenentatges de l'alumnat i que aquest aprenentatge s'ha de basar a donar-li veu, en què participi en tot el procés d'aprenentatge, perquè la participació de l'alumnat sigui l'eix vertebrador de tot el procés democràtic. Però aquesta participació cal que tingui qualitat democràtica i es pugui fer en llibertat. En aquest sentit destaca l'element de *resolució de conflictes* i *tolerància* cap a la diversitat com un element clau. Considera que són elements crítics del procés democràtic i base de tot el procés de deliberació, argumentació, saber escoltar i acceptar les opinions contràries, etc. Tal com afirma, el plantejament que prenen és que "en una democràcia no existen los enemigos sino

²⁰ En aquest sentit les aportacions de Gutmann segueixen el model de Democràcia clàssica d'Atenes (Held, 1992) on el concepte de ciutadà estava lligat a la participació efectiva dels assumptes de govern.

que personas que piensan distintos y que tiene ese derecho. La gran mayoría de los estudiantes conceptualizó la democracia como el derecho a expresar libremente sus ideas” (Prieto, 1993, p. 6).

Quant a l'ús del diàleg, Davids i Waghid (2011) també consideren que l'aprenentatge de la democràcia es basi en el treball de conceptes com diàleg, debat, negociació, discussió, etc., al voltant de temes polítics, religiosos, etc., però a l'hora els autors destaquen que aquest mètode de treball necessita que el diàleg no sigui buit, ja que el diàleg per si sol no aporta un aprenentatge de la democràcia, sinó que només és una eina que cal acompanyar de profunditat. De la mateixa manera els autors també consideren un error el fet de plantejar l'estratègia del diàleg i la discussió a partir de l'obligació d'haver d'arribar a acords, consideren que aquesta obligació no ajuda al treball d'aspectes democràtics.

També basant-se en l'ús de metodologies centrades en la discussió Martínez, Molina, i Montaner (2003) proposen treballar la democràcia a l'aula a partir de didàctiques centrades en problemes socials i la discussió per potenciar la capacitat crítica de l'alumnat amb la finalitat d'arribar a consensos, i així, aprendre aspectes com la representació de l'altre i ús del diàleg. En aquest mateix sentit, Hess (2002) en la seva obra presenta la metodologia de la discussió basant-se en Controversial Public Issues (CPI) o també Qüestions socialment vives (Pagès & Santisteban, 2011) com una de les formes d'aprendre habilitats per a una ciutadania més democràtica. Hess defensa la creació de capacitat crítica i habilitats discursives com a via per assegurar la salut democràtica de la societat a partir de ciutadans amb qualitat de discurs. Hess afirma que la CPI aporta a l'estudiant tota una sèrie d'ítems que componen l'ensenyament democràtic, com són:

1. *Desenvolupament de valors democràtics*, com la tolerància cap a altres punts de vista i el recolzament cap a la igualtat;
2. Crea en l'alumnat *interès per la vida i participació política*; i
3. Ajuda a l'alumnat a *comprendre més a fons la realitat que l'envolta*.

D'aquesta forma el CPI ajuda a l'alumnat al desenvolupament del pensament crític (a partir de desenvolupar, defensar i justificar la seva argumentació i conclusions) i les habilitats personals

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

com el treball en equip -fins i tot amb aquells i aquelles alumnes amb que estan en desacord. Escoltar atentament i estar en desacord respectuosament ajuda a l'alumnat a augmentar els seus nivells de participació.

Per la seva banda, a la recerca d'un l'aprenentatge d'habilitats com el pensament crític i de valors com la participació Hyde i LaPrad (2015) uneixen l'ensenyament de la democràcia a la pedagogia Mindfulness. Entenen que aquesta metodologia facilita l'aprenentatge de la democràcia entesa com l'aprenentatge en espais de llibertat, aprenentatge de la capacitat crítica (tant en l'alumnat com en el professorat que tingui una visió crítica el currículum), i, per tant, encoratjar als estudiants a pensar de forma lliure i crítica, autoconeixement, i tenir en compte la visió de l'altre.

Seguint amb la idea de vincular l'ensenyament de la democràcia a metodologies centrades en la participació i la creació de capacitat crítica basant-se en la discussió, trobem les recomanacions d'organismes internacionals en defensa dels drets de l'infant com UNICEF (2002). A partir del seu informe s'extreu que potenciar la participació dels nens i nenes en les escoles es podran aprendre valors com (1) competència per a dialogar (capacitat d'escoltar, acceptar les opinions dels altres, actitud comunicativa), i (2) competència pel qüestionament i la problematització (capacitat d'elaborar crítiques constructives i de ser valorat i qüestionat). D'aquesta forma, vinculen l'ensenyament amb metodologies que potenciïn valors democràtics a la llibertat i la possibilitat de l'exercici de drets de l'infant a l'entendre que l'ensenyament de la democràcia a les escoles serà donar eines personals als nens i nenes per a la transformació dels obstacles culturals, socioeconòmics, polítics i socials que hauran de fer front al llarg de la seva vida (UNICEF, 2002).

Igual que UNICEF (2002), Fernandez-Balboa & Marshall (1994) ja concebien l'ensenyament democràtic com un aprenentatge que fa més lliure i participatiu a l'alumnat, a partir d'apoderar-lo i de donar-li eines crítiques de participació. Els autors entendran que desenvolupar una bona educació democràtica vol dir fer que l'alumnat aprengui a pensar de forma crítica i autònoma, i, a més, adquireixi la capacitat d'expressar les seves opinions de forma lliure. A més, veuen una relació directa entre aprendre de forma democràtica i la implicació i participació política de l'alumnat en la seva comunitat.

També subratllant el paper central del diàleg en educació destaquen les aportacions de Flecha (1997) que partirà de les aportacions d'autors com Freire, Chomsky, Habermas, Vygotsky entre d'altres, per posar el diàleg en el centre de l'aprenentatge i desenvolupar la concepció d'Aprenentatge Dialògic (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997). L'Aprenentatge dialògic²¹ que destaca, entre altres elements, pels seus valors democràtics presents en la seva fonamentació teòrica, parteix de la concepció comunicativa de les Ciències Socials i engloba nombroses disciplines (filosofia, psicologia, pedagogia, economia, i sociologia). Les seves principals característiques són la interacció i la comunicació com a factors bàsics de l'aprenentatge. Així doncs el diàleg passa a ser factor clau per aconseguir majors nivells de democràcia i igualtat, i per a crear millors contextos per al desenvolupament i l'aprenentatge. L'aprenentatge dialògic es basa en set principis, que són, (1) el diàleg igualitari, (2) la intel·ligència cultural -que engloba les diverses intel·ligències, no sols l'acadèmica, sinó també la pràctica i la comunicativa-, (3) la transformació de les relacions dintre i fora de l'escola, (4) la dimensió instrumental -és a dir l'aprenentatge del contingut instrumental de la matèria-, (5) la creació de sentit -que fa que el que s'aprèn no estigui deslligat del context i de la persona que aprèn-, (6) la solidaritat i (7) la igualtat de diferències -on la igualtat i la diferència són valors compatibles (Aubert et al., 2008, Flecha, 1997).

En una altra línia, si entenem que una part important de l'aprenentatge de la democràcia es produeix a partir de la transmissió de valors a partir les accions fetes en el dia a dia, un aspecte de gran importància és la formació que rebin els futurs mestres. Els i les mestres són els principals encarregats de fer arribar l'aprenentatge de l'alumnat, i alhora, també són un referent pel que fa a valors i actituds, per tant, caldrà que el professorat rebi la millor formació possible. En aquest sentit destaquen les aportacions que feien Fernandez-Balboa & Marshall (1994), Marri (2005), Giroux (2013), entre d'altres, i la seva perspectiva d'ensenyar democràcia a partir de l'acció "oculta" dels mestres. Fernandez-Balboa & Marshall (1994) es basen en la percepció

²¹ L'aprenentatge dialògic és el fonament teòric pedagògic en què es basa el projecte de Comunitats d'Aprenentatge, projecte que du a terme una de les escoles que han participat en la recerca. El model de Comunitats d'Aprenentatge és un model de centre participatiu obert a la comunitat en el marc de l'escola inclusiva, que sorgeix per donar resposta als reptes i necessitats que es plantegen en l'educació del segle XXI. Aquest model persegueix un doble objectiu que és, per una banda, l'èxit educatiu de tot l'alumnat i per altra banda, la millora de la convivència en els centres educatius (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

de què la democràcia s'ensenya a partir d'accions dutes a terme pels mestres, per tant, per ensenyar democràcia el primer que caldrà fer és ensenyar als mestres el valor d'un ensenyament democràtic. Consideren que s'ha de començar canviant el model de formació del professorat, no només ensenyar el valor de l'ensenyament democràtic, sinó ser conseqüent amb què s'ensenya i ensenyar democràticament destacant el valor del diàleg. Creuen que en el centre d'un ensenyament democràtic està el diàleg, i, per tant, consideren essencial que els futurs mestres aprenguin de forma democràtica perquè ensenyin durant el 100% del seu temps de forma democràtica, de forma conscient i de forma inconscient, canviant també el seu currículum ocult. En cas contrari, les incoherències personals i de formació que puguin presentar els i les mestres comportarà una educació democràtica de menys qualitat. Consideren que la desafecció i la manca de participació política és conseqüència del que ja Freire va anomenar *educació bancària* (Freire, 1970), i com a via per millorar l'ensenyament de la democràcia proposen començar per la formació de professorat (Fernandez-Balboa & Marshall, 1994). Per a fer-ho, els autors, a partir de les aportacions d'autors com Freire, Apple, Giroux o Dewey, entre d'altres, entenen que caldrà trencar amb les dinàmiques d'aula tradicionals i posar en el centre de l'ensenyament el paper del diàleg, el que ells anomenen pedagogia dialògica. En aquest sentit ens diuen que

If we agree that teachers play a crucial role in the development of a democratic society and that dialogue is an intricate part of democracy, we may concur that teachers must be prepared to practice and foster dialogue in the classroom.[...] While dialogue may be the life-blood of a successful democratic society, traditional pedagogies generally either omit dialogue in the classroom or relegate it to a secondary status, thus eliminating the conditions for teachers and students to become active citizens. (Fernandez-Balboa & Marshall, 1994, p. 170).

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 5. Educació Democràtica.

Vies per l'aprenentatge de la democràcia.

Com es viu la democràcia (Biesta & Lawy, 2006; Biesta, 2011). És a dir, basant-se en la creació d'estructures democràtiques a partir de les que es configuri la vida del centre educatiu, i així, fer extensible l'ensenyament de la democràcia al funcionament de l'escola (Apple & Beane, 1995; Prieto, 1993; Santos, 2006; Reimers i Villegas-Reimers, 2006; Levinson, 2010; Edelstein, 2011; Naval, 1989, 2003), fent que l'alumnat rebí una formació d'hàbits democràtics (Barbosa, 2000):

- la participació de l'alumnat sigui l'eix vertebrador de tot el procés democràtic. Però que aquesta participació tingui qualitat democràtica i es pugui fer en llibertat (Prieto, 1993; Santos, 2006).
- Es doni una resolució de conflictes i tolerància com a elements crítics del procés democràtic i base de tot el procés de deliberació, argumentació, saber escoltar i acceptar les opinions contràries, despertar consciència crítica, respecte a la diversitat (Prieto, 1993; Santos, 2006; Carbonell, 2000 ; Hytten, 2015; Gutmann, 1999).
- Autogovern democràtic (Edelstein, 2011) on l'autoritat estigui compartida entre familiars, claustre i comunitat veïnal, compartint la presa de decisions entre els agents implicats sota els principis bàsics de no discriminació i no repressió (Knoester, 2011; Gutmann, 1999).

Com s'ensenyava la democràcia (Biesta & Lawy, 2006; Biesta, 2011). És a dir, a partir de la creació d'un currículum educatiu que aporti experiències democràtiques (Apple & Beane, 1995; Levinson, 2010; Edelstein, 2011), és a dir, des de la transmissió de coneixements i valors (Barbosa, 2000):

- Un currículum participatiu que permeti un aprenentatge basat en la col·laboració, l'ús central del diàleg i de didàctiques específiques que promoguin la participació dins de l'aula (Prieto, 1993; Santos, 2006; Reimers i Villegas-Reimers, 2006; Carbonell, 2000; Naval, 1989, 2003; Marri, 2005; Pillay, 2015; Davids i Waghid, 2011; Martínez, Molina, & Montaner, 2003; Hess, 2002; Hyde & LaPrad, 2015; UNICEF, 2002; Fernandez-Balboa & Marshall, 1994; Flecha, 1997; Gutmann & Ben-Porath, 2014).
- Basat en donar veu a l'alumnat i que participi en tot el procés d'aprenentatge (Prieto, 1993; Santos, 2006; Carbonell, 2000; Fernandez-Balboa & Marshall, 1994).
- Amb un clima d'aula més propici a l'aprenentatge (Carbonell, 2000).
- Seguint el model de confrontació directa amb la realitat sociopolítica (Barbosa, 2000; Biesta & Lawy, 2006; Biesta, 2011; Levinson, 2010; Basu, 2011; Apple & Beane, 1995; Edelstein, 2011; Marri, 2005; Martínez, Molina, & Montaner, 2003).
- Aprenentatge de la Justícia Social (Hytten, 2015; Levinson, 2010) i compromís cívic (Edelstein, 2011; Naval, 1989, 2003; Gutmann, 1999; Fernandez-Balboa & Marshall, 1994).
- Amb capacitat crítica del professorat com a l'alumnat (Levinson, 2010).
- Trencant amb l'homogeneïtzació dels continguts i metodologies limitadores (Levinson, 2010; Basu, 2011; Apple & Beane, 1995).
- Inclusiu. Tenir present la diversitat (Levinson, 2010; Basu, 2011; Apple & Beane, 1995; Marri, 2005).
- A partir del currículum ocult dels i les mestres (Fernandez-Balboa & Marshall, 1994; Marri, 2005; Giroux, 2013).

Taula d'elaboració pròpia.

3.5. Elements i característiques de les escoles democràtiques

Partint de la idea que l'ensenyament de la democràcia ve donat per diferents vies trobem diferents autors que, en la seva obra, recullen tot una sèrie d'elements, aspectes, o característiques que, des de la seva perspectiva, ajuden a definir i construir una escola democràtica.

En relació a les característiques i elements que defineixen una escola com democràtica, en el conjunt de la literatura científica trobem tota una sèrie d'elements que, presents tots ells o només alguns, vénen a definir el que hauria de ser una escola democràtica. En la construcció d'un marc teòric sobre la conceptualització d'escoles democràtiques, destaquen les aportacions d'Apple & Beane (1995) i de Feito & López (2008) i els seus treballs sobre escoles democràtiques. Els autors coincideixen a destacar com a elements essencials (1) que siguin escoles que defensin i persegueixin la justícia social. Consideren que les escoles democràtiques donaran la millor educació possible a tot l'alumnat, independentment del seu origen, cultura, gènere, condició física o condició social, trencant així amb la dinàmica de reproducció social de l'escola convencional. Per altra banda també coincideixen en (2) subratllar el rol protagonista de l'alumnat i del seu aprenentatge, destacant que aquest adquireixi capacitat crítica per "preguntar-se sobre el món que l'envolta, per analitzar en criteris propis la realitat, i per seguir disposat a seguir aprenent al llarg de la seva vida" (Feito & López, 2008, p. 16). (3) Un altre element coincident serà la necessitat de construir-se com a escola partint de la participació de tota la comunitat educativa en tots els aspectes rellevants del centre, tant en la gestió del centre com en aquells aspectes relacionats amb l'aprenentatge de l'alumnat (Apple & Beane, 1995; Feito & López, 2008).

Més concretament, Feito & López (2008) mostren una sèrie de característiques que presenten les diferents escoles democràtiques que formen part del seu estudi. Així, ens trobem amb un total de deu ítems transferibles a qualsevol escola que es vulgui transformar cap a un model d'educació democràtica. Les característiques comunes que han localitzat en els centres que han estudiat són:

- *Treball basant-se en projectes.* Aquesta característica correspon a la metodologia docent que presentarem més endavant amb més detall. En aquest cas cal destacar

que aquesta metodologia docent aporta aspectes democràtics i de qualitat educativa com la interdisciplinarietat, que implica la coordinació del professorat, aporta més capacitat de decisió a l'alumnat, que pren la iniciativa del seu aprenentatge, i també, el treball, sovint, amb problemes socials rellevants, fet que apropa la societat a l'escola.

- *Mètodes d'ensenyament basats en el diàleg.* Posa com a exemple les assemblees. No es tracta d'ensenyament curricular sinó d'ensenyament basant-se en valors, és a dir, ensenyar democràcia fent democràcia.
- *Relació entre formació acadèmica i ensenyament de la democràcia.*
- *Incloure les TIC.* Mitjà que aporta capacitat crítica i eines per enfrontar-se al món digital.
- *Formes d'organització d'aula alternatives i més democràtiques,* posa com a exemple els Grups Interactius, model que també presentarem més endavant.
- *Obrir les portes de l'escola a la participació de la comunitat.*
- *Formes de gestió de l'escola que inclogui la veu de totes les persones* de forma més efectiva i real que els consells escolars.
- *Implicació i treball conjunt amb les famílies.*
- *Professorat en formació contínua* per poder aplicar les millors actuacions educatives
- De forma general, una *escola inclusiva* amb les diferents realitats que es troben en la societat, sobretot en l'àmbit multicultural.

A més, Feito (2010) afegeix que l'escola hauria de generar espais de deliberació, contrastació d'opinions, de conèixer altres punts de vista, donar visibilitat l'altra, i del reconeixement d'habilitats més enllà de les típicament acadèmiques.

Per altra banda també destaquen les aportacions de Fielding & Moss (2012) i Fielding, (2011b) que ens presenten deu aspectes que consideren necessaris que desenvolupi una escola democràtica:

1. *Viure en democràcia.* Posar en primer terme l'educació, com a raó més important de l'escolarització, i la democràcia, com a mitja per aconseguir la millor educació. És a dir, que l'alumnat visqui la dualitat de, per una banda, l'individualisme lligat al creixement personal, i, per altra del col·lectivisme en el sentit de buscar el bé de la comunitat.

Aquestes escoles són escoles que es basen en accions coherents amb la democràcia, i que viuen en democràcia en totes les esferes de l'escola.

2. *Escoles amb estructures i espais democràtics.* Aspecte que engloba tant les estructures de govern a partir de models no jeràrquics i igualitaris, com les estructures d'espai que ajudin a una millor pràctica democràtica.
3. *Funcions dels diferents agents educatius.* Aspecte que es centra en les funcions que desenvolupen els diferents agents educatius, que, juntament amb unes estructures menys jeràrquiques aportaran poder de decisió a col·lectius que normalment no n'han tingut. A diferència del punt anterior, centrat en un canvi promogut per directors i administradors del centre que articulen unes estructures no jeràrquiques i igualitàries, aquest aspecte es centra en el rol de les persones que normalment no tenen poder de decisió dintre de les escoles. Aquest aspecte inclou tant la creació conjunta del currículum, com, també, la creació d'una estructura de participació i repartiment de responsabilitats conjunta entre alumnat i professorat.
4. *Canvi en les relacions entre professorat i alumnat i enfocament dialògic.* Aquest canvi ve promogut pel canvi de rols en la gestió i les decisions de centre. Els nous rols condueixen a un aprenentatge comú i creat de forma compartida. Aquest fet comporta, alhora, un canvi en les relacions que es donen entre l'alumnat i el professorat, que seran més properes i més igualitàries. Aquestes relacions renovades veuen el seu reflex en aspectes com tenir més present la veu dels i les estudiants, i, per tant, les seves necessitats dins l'escola.
5. *Donar sentit als aprenentatges que es fan a l'escola,* a partir de l'estructura democràtica de l'escola amb elements com la creació conjunta de coneixement o la visió de responsabilitat comunitària, o també, a partir d'orientar el contingut curricular cap a la realitat de l'alumnat (Fielding, 2011c). La creació de coneixement conjuntament entre l'alumnat i el professorat comporta que l'alumnat doni sentit al fet d'anar a l'escola. Kiroglu (2013) ens diu que en l'aprenentatge de la democràcia cal que l'alumnat sigui conscient de fins a quin punt a l'aula es viu sota els valors de la igualtat, la justícia, la llibertat i la participació, i que no hi ha prou en què el o la professora digui "jo sóc democràtica", sinó que cal que l'alumnat digui "sí, la nostra mestra és democràtica", i així trencar la dicotomia que es dona en molts casos en què el professorat té una percepció de la qualitat democràtica i l'alumnat una altra de diferent (Kiroglu, 2013).

6. *Currículum, pedagogia i avaluació orientats a l'ensenyament de la democràcia.* És a dir, aportar coneixements que assegurin l'aprenentatge del absolutament necessari perquè una persona exerceixi la seva ciutadania, un currículum ensenyat a partir de pràctiques educatives emancipadores que alhora aportin a l'alumnat aspectes essencials com la capacitat crítica, i avaluat a partir de formes d'avaluació que tinguin present la particularitat del context.
7. *Altes expectatives en tot l'alumnat,* fet que implica fugir, per una banda de les pràctiques segregacionistes i/o elitistes basades les diferències, i per altra banda, fugir de la competitivitat entre l'alumnat. A més, canviar l'ús de la por com a gran motivador en els actes. És a dir, que l'alumnat deixi d'actuar per "por a..." (autoritat, fracàs, càstig,...) i que passi a actuar per amistat, respecte, reconeixement dels seus valors i autoconfiança. En aquest sentit, Fielding (2007) considera que una escola democràtica només hauria de necessitar la idea del bé col·lectiu per a motivar al seu alumnat.
8. *Una escola capaç d'involucrar a la comunitat en la vida del centre.* Una escola que generi relacions de reciprocitat entre l'escola i la comunitat. Això implica convertir l'escola a una mena de recurs social i democràtic de la comunitat. També, un espai de trobada de la comunitat i d'aprenentatge compartit. En aquest sentit, l'escola podrà ser un agent vertebrador d'accions socials basant-se en relacions democràtiques.
9. *Transparència a partir de la responsabilitat compartida.* Al viure a partir d'estructures de responsabilitat compartides seran tots els membres de la comunitat educativa els que veuran els diferents resultats de les accions que es fan al centre i podran avaluar-les i modificar-les si ho consideren oportú, en base d'espais de deliberació, diàleg i reflexió conjunta. La gestió compartida aporta un alt grau de transparència a tota la gestió del centre escolar. Un exemple més de democràcia en totes les esferes de la vida del centre, i una mostra més d'aprenentatge de la democràcia per part de l'alumnat, el professorat, familiars i comunitat en general. A més, també comporta de forma indirecta una major implicació de familiars en l'educació dels seus fills i filles.
10. *Model d'escola inclusiva.* Una escola oberta a tota la població, nenes i nenes, joves, adults, familiars i altres membres de la comunitat, basada en la recerca científica i en la pedagogia crítica.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

Per a Fielding (2007) les pràctiques educatives democràtiques ajuden a la millora i democratització de la societat, alhora que suposen una alternativa al model d'escola pública hegemònica que encara està lluny de ser una escola completament democràtica.

En aquesta mateixa línia, altres autors que han proposat el que consideren elements definitoris de l'escola democràtica són Knight & Pearl, (2000)²². Per als autors, una societat 100% democràtica és una societat ideal, i serà aquest ideal que servirà de mesura per saber quan ens apropem a aconseguir-lo, i per tant, poder valorar si ens acostem més o menys a la societat l'ideal que presenten. Consideren que en el cas de les escoles democràtiques passa el mateix, i en el seu estudi presenten fins a set elements que serviran per poder valorar si ens apropem més o menys al seu ideal d'escola democràtica, i també, per marcar les passes que hauria de seguir una escola per apropar-s'hi. Els elements que identifiquen són:

1. Importància del currículum. Per a una educació democràtica cal un currículum de qualitat que aportï elements i ensenyi democràcia a l'alumnat. Aporten tot un seguit d'elements a aquest currículum,
 - en primer terme la participació de l'alumnat. Els autors defensen que la democràcia s'aprèn a partir exercir-la a l'aula. En aquest sentit defensen la idea que els estudiants puguin decidir aquells elements que afecten les seves vides, al conjunt de la comunitat, i, per extensió, fora de l'escola.
 - En segon lloc destaquen la importància del contingut acadèmic del currículum i aportar, així, la millor preparació acadèmica per a tothom,
 - i en tercer lloc la importància d'incloure la cultura de tot l'alumnat dintre dels continguts curriculars. Defensen la creació d'una cultura democràtica que partirà de la diversitat com a font de riquesa.
 - Finalment també destaquen la importància del benestar de l'alumnat dintre d'una aula democràtica i posen com a exemple el rebuig clar i obert cap a la violència de gènere, assetjament, bullying, i racisme. Els autors entenen que

²² Hem considerat incloure les aportacions de Knight & Pearl en aquest apartat al tenir present que els autors presenten el seu estudi sobre escola democràtica que, encara que presenti errors d'enfocament respecte a la pedagogia crítica, tal com mostra en la seva obra Edwards Jr., (2010), aporten elements que ajuden a concretar els principals aspectes rellevants en la tasca de definir les característiques de les escoles democràtiques.

una aula democràtica també lluita per una excel·lent convivència entre l'alumnat.

2. El paper que juga l'autoritat. Parteixen de la necessitat d'autoritat democràtica en l'escola. Una autoritat, ja sigui el mestre, el director, ..., que defensi el projecte que està presentant i que motivi i orienti a l'alumnat cap a l'aprenentatge de la democràcia. En aquest cas es defensa la figura d'un lideratge positiu.
3. L'escola ha de tenir la inclusió de la diversitat com a element bàsic.
4. Compliment dels drets de l'alumnat. Drets que garanteixin la democràcia i que es presenten a partir de la figura dels mestres d'aula. La disciplina encarregada de l'acompliment dels drets mai podrà vulnerar els drets de l'alumnat.
5. Ser productors de política, més que consumidors de política.
6. Crear un bon ambient d'aprenentatge. Els autors identifiquen fins a 10 elements que ajuden a crear aquest bon ambient (entès com el contrari a l'ambient opressiu):
 - Suport de l'alumnat a estudiants amb més dificultats. Cal que aquests estudiants s'atreveixin a demanar ajuda sense por a ser estigmatitzats per altres alumnes i professorat.
 - Evitar l'avorriment dintre de l'aula
 - Evitar la pèrdua de sentit en l'aprenentatge de la democràcia.
 - Altes expectatives en l'alumnat
 - Creació de comunitat escolar que integri a tot l'alumnat i els faci sentir part de la comunitat
 - Aprenentatge útil. Fer que l'aprenentatge que tinguin els estudiants sigui útil, que vegin la utilitat del que aprenen.
 - Esperança en poder canviar la societat i poder optar a una vida millor. Optimisme
 - Tenir present les emocions dels estudiants
 - Promoció de la creativitat en l'alumnat a partir d'un ensenyament menys transmissiu.
7. Igualtat. Entesa des de l'equitat en un sentit ampli, és a dir, proporcionar el mateix tracte independentment de l'origen, cultura, ètnia o condició social, tant a l'alumnat com a la resta d'agents implicats en l'educació (professionals, familiars i comunitat veïnal).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 3 Democràcia i Escola

Taula 6. Elements i característiques de les escoles democràtiques.

Aspectes per a desenvolupar una escola democràtica
Viure en democràcia i igualtat (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000; Feito i López, 2008; Apple & Beane, 1995).
Escoles amb estructures i espais democràtics (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000; Apple & Beane, 1995).
Funcions dels diferents agents educatius (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Feito i López, 2008; Apple & Beane, 1995).
Canvi en les relacions entre professorat i alumnat i enfoc dialògic (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Feito i López, 2008).
Donar sentit als aprenentatges que es fan a l'escola (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000).
Rol protagonista de l'alumnat i del seu aprenentatge a partir d'un currículum, una pedagogia i avaluació orientades a l'ensenyament de la democràcia (inclusió de les TIC, projectes multidisciplinaris, etc.). L'escola hauria de generar espais de deliberació, contrastació d'opinions, de conèixer altres punts de vista, donar visibilitat l'altra, i del reconeixement d'habilitats més enllà de les típicament acadèmiques (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000; Feito i López, 2008; Apple & Beane, 1995).
Altes expectatives en tot l'alumnat i compliment dels drets de l'alumnat (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000).
Una escola capaç d'involucrar a la comunitat en la vida del centre (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Feito i López, 2008; Apple & Beane, 1995).
Transparència a partir de la responsabilitat compartida (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000; Feito i López, 2008).
Model d'escola inclusiva (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b; Knight & Pearl, 2000; Feito i López, 2008).
Ser productors de política, més que consumidors de política (Knight & Pearl, 2000).
Relació entre formació acadèmica i ensenyament de la democràcia (Feito i López, 2008).
Formes d'organització d'aula alternatives i més democràtiques (Feito i López, 2008).

Taula d'elaboració pròpia.

CAPÍTOL 4.

Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

En aquest apartat ens centrarem a mostrar els elements d'una educació democràtica. Donat que un dels pilars més importants és la participació en primer lloc mostrarem les principals aportacions al voltant dels diferents tipus de participació que es poden donar a l'escola, i, seguidament, presentarem la democràcia en relació a la gestió del centre escolar i respecte al currículum, com a dos grans blocs temàtics.

Molt sovint es crea un paral·lelisme entre democràcia i participació, entenent que són paraules gairebé sinònimes. Si bé la participació possiblement és un dels elements essencials de l'exercici de la democràcia, el concepte de democràcia és molt més ampli, ja que, al marge de la participació caldrà sumar-hi aspectes rellevants com l'atenció a la diversitat, la igualtat, el compromís crític, i també de forma transversal, la justícia social.

Aquest podria venir donat per l'assimilació que es fa entre democràcia i govern escolar compartit, en el que la participació és essencial perquè es pugui donar. Així, quan parlem d'escola democràtica molt sovint ho relacionem amb la participació i, sobretot, centrem aquesta participació en la gestió del centre, sigui en aspectes purament administratius o en àmbits de decisió més acadèmics. Però, tal com hem vist en els anteriors apartats, una escola democràtica té més elements que no només una estructura de govern oberta a tots els membres de la comunitat. A més, un altre element que ens diferencia democràcia de participació és que, tal com veurem en aquest apartat, la participació podrà ser més o menys democràtica en funció de la capacitat de decisió i d'acció que tinguin les persones participants, trencant la idea que a més participació més democràcia.

4.1. Participació com a element bàsic de l'Educació democràtica

4.1.1. Aportacions de la Literatura Científica en Relació als Diferents Models de Participació de la Comunitat a l'Escola

Són molts els estudis que han demostrat que la participació de la comunitat a l'escola és un element clau si volem que les escoles millorin els seus resultats educatius (Anderson, 1998; Comer & Haynes, 1991; Díez, Gatt, & Racionero, 2011; Epstein, 2001; Flecha, 2015; Ladson-Billings, 1994; Schutz, 2006; Sheldon & Epstein, 2004, entre d'altres). En aquest mateix sentit el Projecte INCLUD-ED demostra com la participació de la comunitat a l'escola suposa una millora en els resultats educatius de l'alumnat –amb més incidència en els grups minoritaris i alumnat amb discapacitats-, i una millora en l'escola gràcies a una millor convivència, al viure de forma positiva la diversitat i orientar-se cap a la superació de les desigualtats de gènere, tant dins com fora de l'escola. A més, la participació de la comunitat a l'escola suposa apropar i coordinar millor les activitats escolars amb la mateixa comunitat (Ministerio de Educación, 2011).

Tot i així, es pot participar de diferents formes i “qualitats”, cosa que ha conduït a la teorització i descripció de diferents models de participació de la comunitat a l'escola. Schutz (2006) mostra com en alguns casos es dona una distància entre el personal que treballa dins de l'escola i la comunitat de veïns de la zona on es troba l'escola, denunciant una distància entre comunitat i escola (Anderson, 1998; Schutz, 2006). Tal com afirma en el seu estudi centrat en escoles situades en barriades socioeconòmicament deprimides dels Estats Units d'Amèrica, rares vegades es pot considerar que l'escola sigui de la comunitat en el sentit de què els treballadors siguin membres de la comunitat, o que la diversitat que es troba en el barri es trobi també en el cos de mestres, o, també, que l'alumnat, un cop adult, torni a la comunitat per potenciar-la i fer-la créixer (p. 691). Aspecte d'especial rellevància, ja que el conjunt de literatura científica ha demostrat la relació existent entre les classes socials més baixes i grups vulnerables, i els baixos rendiments acadèmics dels nens i nenes. Així, les millores en polítiques i pràctiques educatives seran més necessàries i urgents en zones amb població en situacions socioeconòmiques més desfavorides. A més, Schutz (2006) també considera que la transformació de les vides d'aquestes persones no pot separar-se de la transformació de les seves comunitats, entenent que l'èxit individual només podrà venir conjuntament amb

l'apoderament de les comunitats "individual success can come only in conjunction with more empowered communities" (Schutz, 2006, p. 703). En aquest sentit, l'autor defensa que caldrà una participació de qualitat en els centres escolars per a poder aconseguir resultats positius i promoure una societat més justa, igualitària i democràtica. A més, també denuncia que la tendència cap a la neoliberalització de les escoles condueix cap a una direcció oposada, ja que promou l'individualisme per sobre de tot. La idea que només amb l'esforç personal tothom podrà aconseguir els seus objectius acadèmics i laborals és possible per a classes altes o mitges, però molt difícil per a nens i nenes de classes baixes que reben el pes de l'exclusió social (Schutz, 2006). Fet aquest que queda reflectit en l'estudi desenvolupat per Pager (2003) on mostra que un home blanc amb historial criminal té més possibilitats de ser contractat que un home de color sense antecedents penals.

En relació a la participació de la comunitat en les escoles, Anderson (1998) considera que perquè es doni una participació "autèntica" cal que aquesta sigui àmpliament inclusiva, que sigui rellevant i que estigui encaminada a necessitats pròpies i reals del context social, i orientada cap a la millora de les desigualtats estructurals d'aquest context (Anderson, 1998, p. 587). Basant-se en aquests criteris, Schutz (2006) proposa centrar-se en tres aspectes:

1. En el grau d'igualtat existent entre les persones participants de l'escola i les persones participants de la comunitat,
2. Amb l'amplitud de la participació, és a dir, si la participació és de totes les persones, o bé es fa basant-se en líders locals, i
3. Amb la capacitat de valorar i aportar la realitat de la comunitat (Schutz, 2006, p. 694).

També considera que el conjunt de la literatura científica centra els seus estudis en la participació de familiars a l'escola, deixant de banda el sentit de comunitat més ampli, i ens recorda que la literatura científica destaca que perquè les millores educatives siguin més efectives cal la implicació i la participació de tota la comunitat veïnal i no limitar-se només a les famílies. Així, Schutz (2006) subratlla la necessitat d'estudis que focalitzin els seus esforços en potenciar de la participació de tota la comunitat (Schutz, 2006, p. 715).

Per la seva banda Joyce Epstein centra els seus estudis sobre la relació entre l'escola i la comunitat. L'autora se centra bàsicament la participació de les famílies i descriu fins a sis

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

formes o nivells de participació diferent que es poden donar, en el que cada un d'ells reflecteix una forma diferent d'implicació a l'escola. L'autora sosté que el major èxit educatiu per a l'alumnat es produirà quan més gran sigui la confluència entre alumnat, escola i comunitat. Centrada en el paper que juguen les famílies, destaca la importància d'una relació de reciprocitat entre famílies i escola i de què les decisions en què participin les famílies siguin reals i en aspectes de rellevància (Epstein, 2001; Epstein et al., 2002; Schutz, 2006). Epstein considera que la participació de la comunitat pot ajudar a reforçar els objectius que marca l'escola, però que també pot posar-hi traves, per tant, caldrà una conjunció d'interessos prèvia per part de tots els agents implicats. Les diferents vies per les quals pot participar la comunitat a l'escola que Epstein (2001) proposa -i que més endavant presentarà conjuntament amb els seus col·legues basant-se en la pràctica de diferents escoles (Epstein et al., 2002)- són:

1. A partir de la criança dels nens i nenes familiars (*parenting*). Entès com la implicació de les famílies a l'interior de les cases. Inclou el suport en l'aprenentatge dels nens i nenes així com el seu desenvolupament com a persona. A més, també comporta un suport, per part de les famílies, dels objectius marcats des de l'escola. De forma paral·lela, l'escola du a terme activitats destinades a ajudar a familiars en aspectes relacionats amb la salut, seguretat, nutrició, etc. sent activitats que també són un espai de trobada entre educadors i familiars (p.44).
2. A partir de la comunicació amb l'escola (*communicating*). Aquesta estarà centrada a donar informació de les activitats desenvolupades pel centre escolar i també en l'evolució educativa de l'alumnat. En aquest tipus de participació destaca la necessitat de mantenir una doble direccionalitat en la comunicació. Aquesta bidireccionalitat augmenta la cooperació de familiars a l'escola, a més, també fa veure a l'alumnat que els seus professors i la seva família està treballant de forma conjunta. D'aquesta manera les necessitats de l'escola entren dins les cases i les necessitats de les llars entren dintre l'escola.
3. A partir del voluntariat (*volunteering*). Voluntariat de la comunitat centrat en el suport a l'aprenentatge de l'alumnat i en donar suport al centre escolar. Les activitats que poden realitzar les persones voluntàries són diverses, dins l'aula, la biblioteca, sala informàtica, menjador, patí, activitats esportives, etc. Cal destacar que per a facilitar que la comunitat participi com a voluntària dins les escoles caldrà que els centres educatius adaptin activitats i horaris a les necessitats de la comunitat.

En relació a la participació en forma de voluntariat, Schutz (2006) presenta diferents obres que mostren que aquest tipus de participació pot presentar algunes limitacions. L'autor destaca l'estudi desenvolupat per Brent (2000) sobre escoles situades en zones urbanes més desfavorides de diferents ciutats dels Estats Units, en el que mostra que la tendència que s'ha donat en el voluntariat en aquestes escoles és a ser poc representatiu de les famílies i de la realitat social del veïnat. Concretament mostra com la majoria de voluntariat és blanc i no resideix en el barri on es troba l'escola, tot i que la majoria de l'alumnat de l'escola és de color i immigrant. Tot i això, Brent (2000) mostra que el voluntariat, gràcies a la seva participació, augmenta la seva comprensió del funcionament de les escoles i canvia la perspectiva que tenien de la tasca del professorat i de l'equip d'administració.

4. A partir de participar en l'aprenentatge acadèmic des de les llars (*learning at home*). Les famílies s'involucren en els deures dels nens i nenes, de tal forma que el professorat pugui dissenyar activitats en què participi la família, com per exemple, activitats de debat o de lectura conjunta entre alumnat i familiars. D'aquesta forma les famílies poden fer un seguiment més proper de les activitats acadèmiques i l'evolució dels seus fills i filles.
5. A partir de participar en la presa de decisions en aspectes de govern del centre (*decision making*). Aquesta participació es pot donar en diferents òrgans de govern com els consells escolars, comissions o associacions de familiars. D'aquesta forma les famílies poden participar en les decisions relatives als programes escolars que afecten l'alumnat, i assegurar que la veu de les famílies s'escolta i que participa en la presa de decisions importants del centre.
6. En col·laboració amb la comunitat (*collaborating with the community*). Treball conjunt entre l'escola, les famílies i l'alumnat amb associacions veïnals i altres institucions educatives, que promou i contribueix al servei de la comunitat. És a dir, obrir a l'escola la projecció cap al treball per la comunitat. Aquesta col·laboració és bidireccional i serà profitosa tant per l'escola, que podrà utilitzar de forma més eficient els recursos que es troben al barri o la zona on està situada l'escola, i pel veïnat, que rebran el suport de l'alumnat, professorat i familiars de l'escola. En aquest sentit Epstein et al. (2002) destaquen que la comunitat veïnal pot aportar molts recursos humans, econòmics, materials i socials, a més de recolzar i millorar les activitats escolars.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

De les aportacions d'Epstein, Schutz (2006) destaca el darrer tipus de participació, ja que és en el que Epstein et al. (2002) donen rellevància al conjunt de la comunitat. Obren la seva perspectiva de models de participació a totes les persones que formen la comunitat veïnal en la qual es troba l'escola anant més enllà de la participació de familiars (Schutz, 2006). Schutz (2006) destaca que les aportacions d'Epstein no donen prou valor al paper de la comunitat al no buscar la seva millora i se centra, gairebé de forma exclusiva en les opcions de superació i millora individual.

En canvi Comer & Haynes, (1991), en el seu treball de l'*School Development Program* (SDP), consideren que la participació de la comunitat és la clau per aconseguir aquesta millora. En la seva obra podem distingir diferents maneres en què les famílies poden participar en els centres escolars. Principalment consideren que la participació de les famílies se centri en un suport al professorat dins les aules, i també, en la gestió del centre escolar. Proposa que una forma de dur-ho a terme seria a partir de contractacions de familiars per part de l'escola. Tot i les limitacions que podem trobar en el model de participació que proposen, cal destacar la importància que donen a les connexions entre l'escola i la comunitat i el rol que atorguen a les famílies que serà el nexse d'unió entre l'escola i la comunitat. Els autors creuen que, si bé és cert que la participació ha d'estar protagonitzada per la comunitat i no estar limitada en exclusivitat a les famílies, seran les famílies les encarregades d'introduir a la comunitat a la participació dins l'escola el punt d'unió entre l'escola i la comunitat.

Finalment, un altre aspecte rellevant en l'obra de Comer & Haynes, (1991) és la consideració que l'èxit educatiu de l'alumnat està orientat, no només cap a l'èxit individual, sinó que també té en consideració que l'escola estigui orientada al conjunt de la comunitat.

Per la seva banda, Schutz (2006) en la seva extensa revisió de la literatura científica al voltant de la participació de les famílies i la comunitat en les escoles, selecciona fins a 8 experiències de participació per presentar una selecció de relacions entre la comunitat i les escoles. Schutz (2006) destaca:

1. La participació en forma de voluntariat. En aquest tipus de participació, Schutz (2006) mostra a partir de participar coma voluntari i voluntària es dona un augment per part de comprensió del treball dels i les mestres, i les estructures escolars. Per altra banda

- també mostra que en alguns casos s'ha donat que en el conjunt de persones voluntàries hi ha poca representativitat del context social de l'alumnat i de la zona on està situada l'escola, i posa com a exemple l'estudi desenvolupat per Brent (2000).
2. Participació en escoles que estan orientades a donar un servei a la comunitat més enllà del pròpiament educatiu, com per exemple, serveis socials o mèdics. En aquest cas, destaca la necessitat de què en el disseny i programació d'aquestes activitats es tingui present a la pròpia comunitat, i posa com a exemple els estudis de Dryfoos & Maquire (2002) que mostren la distància entre l'escola i la comunitat en la planificació i disseny dels serveis al ser iniciatives que sorgeixen de l'escola i no de la comunitat.
 3. Programes més enllà de l'horari escolar. En certa forma presenten la mateixa distància entre l'escola i la comunitat, però en aquest cas, els programes que es duen a terme estan desenvolupats per agents socials exteriors a l'escola, com per exemple els programes orientats a la prevenció de delinqüència que eviten que els nens i nenes estiguin als carrers. Tot i aquesta distància, Schutz (2006) mostra que sovint són programes que han tingut un alt grau d'acceptació i un índex elevat d'èxit. Considera que a més de ser una bona eina de prevenció són un nexa d'unió entre les famílies, la comunitat i l'escola, en ser programes desenvolupats per persones que "són del barri" (Halpern, 2002).
 4. Participació de la comunitat en la gestió del centre. Schutz considera que s'ha d'evitar que la participació es centri en famílies de classe mitjana. En aquest sentit mostra l'estudi desenvolupat per Designs for Change (2002) en el que s'evidencia una major participació de famílies blanques en els consells escolars en escoles on el percentatge d'alumnat de color i immigrant era només d'un 11%. Així, tal com mostra Schutz (2006), "*Extensive research indicates that people with privilege tend to dominate settings where they "collaborate" with the less powerful*" (p. 710). En aquest sentit l'autor destaca la necessitat de participació més directa i inclusiva per evitar la creació de grups de familiars que es puguin tornar dominants.
 5. A partir de la creació de fons de coneixement en els que les famílies aporten les seves experiències i cultura. A partir de l'obra de Gonzalez & Moll (2002), Schutz (2006) argumenta que aquesta pràctica aconsegueix, per una banda, trencar amb possibles concepcions de dèficit per part del professorat cap a algunes famílies, i per altra banda, donar un fons de coneixement al professorat que podrà utilitzar per a les seves classes, i així, aproximar la realitat de l'alumnat al currículum escolar. Malgrat els resultats

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

positius, Schutz, també mostra la dificultat que té aquesta pràctica de ser aplicable a altres contextos més enllà del que presenten Gonzalez & Moll (2002) a causa de la seva complexitat i hores de dedicació que demana per dur-se a terme.

6. En la seva recopilació d'experiències de participació de la comunitat en l'escola, Schutz mostra l'obra de Ladson-Billings (1994), que, igual que els fons de coneixement, també busca integrar el coneixement i la cultura de les famílies en les escoles. En aquest cas l'autora parla d'"aprenentatge culturalment rellevant" per destacar la tasca docent de huit mestres que veuen com un recurs acadèmic aprofitar el bagatge cultural dels estudiants per connectar la realitat social que viuen amb els continguts de classe, i, alhora, posar de rellevància el molt que sap el seu alumnat. Aquest grup de mestres se centra a donar capacitat crítica al seu alumnat perquè sigui coneixedor de la situació de desigualtat social que viuen, i també, a crear consciència de comunitat més enllà de l'escola. En relació a aquesta experiència, Schutz troba les mateixes limitacions que en el cas anterior, i veu difícil la seva transferibilitat a altres contextos.
7. Participació de l'escola en la comunitat. Aquesta participació es realitza en sentit invers, és a dir, fins al moment les famílies i la comunitat anava a participar en l'escola, en aquest cas els protagonistes serà l'alumnat i la participació es centra en com l'alumnat participa en la comunitat a partir de *l'aprenentatge servei*. L'alumnat aprèn basant-se en participar en problemes reals que afecten la seva comunitat. En aquest sentit, Wade (2000) destaca la importància de què la relació entre l'alumnat i la comunitat no sigui per motius de caritat i ajuda social –que fàcilment potenciaria i reproduiria visions classistes i racistes-, sinó que l'orientació hauria de ser treballar conjuntament amb persones que han estat oprimides o marginades i així aconseguir l'apoderament conjunt (p. 26). Tot i això, Schutz (2006) mostra que la majoria de projectes de serveis amb la comunitat es centren en col·lectius de persones que necessiten ajudes socials que no aporten el plus de capacitat crítica que proposava Wade (2000) (Schutz, 2006; Schutz & Gere, 1998).

Per altra banda, en relació als models de participació de la comunitat en les escoles destaquen les aportacions fetes pel Projecte INCLUD-ED (Flecha, 2015). Tal com hem vist, la participació de la comunitat a l'escola suposa una millora tant per a l'escola, sigui en la millora dels resultats educatius de l'alumnat, com en la millora del clima de convivència, com per a la mateixa comunitat que hi participa, ja que permet fer visible les seves necessitats com a comunitat. Els

efectes positius ho són sobretot en aquelles persones amb nivells educatius i socioeconòmics baixos, que sovint són persones de cultures minoritàries, que, per una banda s'apoderen i per altra, amb la seva participació en l'escola redueixen l'impacte negatiu que suposa en les seves vides el fet que l'escola es basi exclusivament en la cultura dominant (Díez et al., 2011; Flecha et al., 2009; Ministerio de Educación, 2011).

L'anàlisi duta a terme pel projecte INCLUD-ED, centrat en l'estudi d'aquells elements que ajudaran a uns millors resultats educatius i a generar i augmentar la cohesió social, presenta un model de participació de la comunitat a l'escola partint del grau d'implicació en diferents activitats i en la seva capacitat de decisió. El Projecte INCLUD-ED diferencia cinc tipus diferents de participació: Informativa, Consultiva, Decisòria, Avaluativa, i Educativa, sent la participació informativa aquella que comporta un nivell més baix de participació.

1. *Participació Informativa.* És un tipus de participació unidireccional en el que les famílies són receptores de la informació que dona l'escola. Les famílies són informades de les activitats, el funcionament del centre, les decisions que s'han pres, però sense capacitat de prendre cap decisió, ja que la informació es dona un cop la decisió ja s'ha pres.
2. *Participació Consultiva.* En aquest cas, les famílies han guanyat capacitat de decisió, però, tot i això, amb un nivell molt baix. Les famílies poden formar part d'òrgans de govern del centre amb poca capacitat d'influència en el centre escolar. La capacitat de decisió es limita a donar resposta a les consultes que es fan en aquests òrgans de govern., i per tant no tenen opcions de fer aportacions prèvies. A més, en alguns casos, aquests òrgans de govern estan controlats per grups de familiars que tenen majors nivells educatius, tal com presentem en el següent apartat, fet que els atorga majors cotes de poder dintre de les seves comunitats, cosa que comporta que es reproduïxin o, fins i tot, augmentin les desigualtats socials.
3. *Participació Decisòria.* En aquest tipus de participació les famílies sí que tenen capacitat de decisió i formen part d'òrgans de govern ja existents, o en alguns casos, creats expressament per a promoure aquesta participació. Aquests òrgans de govern estan compostos per familiars, i també, per personal de l'escola i per altres membres de la comunitat. Són òrgans que prenen decisions de rellevància per al centre escolar de forma conjunta, com, per exemple, activitats lectives o no lectives, objectius del

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

centre, normativa, etc. Per tant, aquest tipus de participació comporta que les famílies poden participar en decisions que afecten l'aprenentatge de l'alumnat, cosa que condueix a què s'asseguri la millor educació per a tot l'alumnat. Tal com hem apuntat, les decisions es prenen de forma conjunta entre tots els membres que formen els òrgans de govern, sense limitació d'accés, i en igualtat entre totes les persones, sense jerarquies internes.

Un exemple d'aquest tipus de participació podrien ser les assemblees de familiars que es donen en els centres escolars "Comunitats d'Aprenentatge". És un espai organitzat de forma democràtica i obert a la participació de tota la comunitat en la presa de decisions que afecten l'escola.

4. *Participació Avaluativa.* És tipus de participació en el que les famílies participen en el procés d'avaluació de l'alumnat -incloent-hi aspectes relatius al currículum i a l'aprenentatge- i del centre escolar. Aquest tipus de participació suposa una via de millora general de l'escola.
5. *Participació Educativa.* En aquest cas les famílies juntament amb altres membres de la comunitat, participen en les activitats educatives de l'escola. Aquesta participació es pot produir a partir de dues vies diferents que no són excloents entre elles.

Per una banda es pot participar en aquelles activitats relacionades en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes. Aquesta participació es fa en forma de voluntariat i comporta un augment de recursos humans per als centres escolars. Les famílies i altres membres de la comunitat poden donar suport al professorat a dins les aules –fet que permet que l'aula es distribueixi com a Grups Interactius, que es detallarà més endavant -, o també, com a suport d'altres espais com la biblioteca.

Les famílies i altres membres de la comunitat també poden participar en activitats educatives de l'escola com a alumnat, és a dir, en la seva pròpia formació. La formació de familiars suposa una de les principals vies de superació de desigualtats socials a la vegada que millora la vida de les persones en els pilars bàsics de l'Estat del Benestar, i crea i augmenta la cohesió social. A més, aquest tipus de participació suposa una millora en els resultats educatius dels seus fills i filles, i una millora en el centre educatiu, com per exemple, la reducció de l'absentisme escolar, i un augment de la matriculació d'alumnat en el centre. A més, la participació de familiars en activitats de formació és una via que trenca amb aquella perspectiva que considera

que els nens i nenes reproduiran els nivells educatius dels seus familiars, i, a la vegada, obre la porta a la millora educativa i social dels nens i nenes respecte als seus pares i mares.

Cal destacar que cada tipus de participació s'ha analitzat en funció la seva repercussió en els resultats educatius de l'alumnat. Així, mostra que els dos primers tipus de participació no comporten una millora ni en l'alumnat, ni el conjunt de la comunitat. En canvi la participació decisòria, avaluativa i educativa sí que poden suposar una millora en els resultats de l'alumnat, en ser uns tipus de participació en els que la comunitat té una major implicació, i també, una participació en què la comunitat té capacitat d'incidir i decidir en aspectes rellevants de l'escola i l'educació. En aquest sentit volem destacar la relació que es dona entre un major grau de democràcia i uns millors resultats educatius i socials, sent els tipus de participació més democràtics -participar en el govern prenen decisions de rellevància, participar en els resultats d'avaluació de l'alumnat i del centre escolar, i participar en les activitats educatives conjuntament amb el professorat - aquells que obtenen els millors resultats (Díez et al., 2011; Flecha et al., 2009; Lastikka & García, 2012; Ministerio de Educación, 2011).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Taula 7. Participació. Tipus i models de participació.

Principals aportacions de la literatura científica	
Schutz (2006)	<p>Les millores en polítiques i pràctiques educatives seran més necessàries i urgents en zones amb població en situacions socioeconòmiques més desfavorides.</p> <p>Caldrà una participació de qualitat en els centres escolars per a poder aconseguir resultats positius i promoure una societat més justa, igualitària i democràtica. Cal unió entre comunitat i escola, ja que la transformació de les vides d'aquestes persones no pot separar-se de la transformació de les seves comunitats.</p> <p>La participació de la comunitat pot ajudar a reforçar els objectius de l'escola, però que també pot posar-hi traves.</p>
Anderson (1998)	<p>Perquè es doni una participació "autèntica" cal que aquesta sigui àmpliament inclusiva, que sigui rellevant i que estigui encaminada a necessitats pròpies i reals del context social, i orientada cap a la millora de les desigualtats estructurals d'aquest context.</p>
Epstein (2001) Epstein et al., (2002)	<p>Describeu fins a sis formes o nivells de participació. De la seva obra destaca que:</p> <ul style="list-style-type: none">• major èxit educatiu per a l'alumnat es produirà quan major sigui la confluència entre alumnat, escola i comunitat.• importància d'una relació de reciprocitat entre famílies i escola i de què les decisions en què participin les famílies siguin reals i en aspectes de rellevància.
Comer & Haynes (1991)	<p>La participació de la comunitat és la clau per aconseguir la millora educativa.</p> <p>La participació de les famílies s'hauria de centrar a donar suport al professorat dins les aules i en la gestió del centre escolar.</p> <p>La participació ha d'estar protagonitzada per la comunitat i no estar limitada en exclusivitat a les famílies, seran les famílies les encarregades d'introduir a la comunitat a la participació.</p>
Ministerio de Educación (2011) Díez et al. (2011) Flecha et al. (2009)	<p>Els efectes positius de la participació de les famílies i comunitat ho són sobretot en aquelles persones amb nivells educatius i socioeconòmics baixos, que sovint són:</p> <ul style="list-style-type: none">• persones de cultures minoritàries que s'apoderen amb la seva participació.• amb la participació en l'escola redueixen l'impacte negatiu que suposa en les seves vides el fet que l'escola es basi exclusivament en la cultura dominant. <p>Aporta cinc tipus de participació diferent. Del seu estudi s'extreu:</p> <ul style="list-style-type: none">• El tipus de participació amb millors resultats són aquells en els que la comunitat té una major implicació.• La participació amb millors resultats educatius i socials és una participació on la comunitat té capacitat d'incidir i decidir en aspectes rellevants de l'escola i l'educació.• Es dona una relació directa entre un major grau de democràcia i uns millors resultats educatius i socials.

Taula d'elaboració pròpia.

4.2. Democràcia en diferents àmbits del centre escolar

Partint dels diferents models de participació que es poden donar a l'escola presentarem els diferents aspectes democràtics que, tal com es podrà apreciar en els següents apartats, el model de participació que es doni determinarà en gran mesura la qualitat democràtica en els diferents àmbits que presentarem a continuació.

Seguint amb les aportacions d'Apple i Beane (1995), analitzarem els diferents aspectes que defineixen a les escoles com a democràtiques basant-se en dos grans blocs: (1) les estructures i processos democràtics que configuraran la vida de l'escola, i (2) el currículum que porti el coneixement, valors i experiències democràtiques als joves.

En primer lloc es presentaran les principals aportacions en l'àmbit de la gestió i administració del centre destacant els efectes positius que un major "ús" de la democràcia aporta als centres escolars. En aquest sentit destaquen, per una banda, la participació de la comunitat en la gestió, administració, i altres aspectes rellevants en el dia a dia del centre, i per altra, el model de lideratge del centre escolar, on sobresurt per la seva "qualitat" democràtica el model de lideratge dialògic.

El segon bloc estarà destinat a mostrar els principals aspectes democràtics en relació al Currículum escolar. En aquest sentit trobem diferents perspectives d'anàlisi. En primer lloc es presentaran les aportacions en relació a la gestió i creació del currículum escolar, en segon lloc, mostrarem els estudis del currículum sota la hipòtesi de què un currículum més democràtic serà aquell que sigui capaç d'incloure els principals aspectes socials, com per exemple, el tractament del gènere o donar visibilitat a la diversitat. Finalment, en tercer lloc presentarem els estudis centrats en aquells aspectes democràtics que podrem trobar en la metodologia d'aprenentatge desenvolupada pel centre.

4.2.1. Gestió i Administració Democràtica

4.2.1.1. Participació de la Comunitat en el Govern de l'Escola

En el conjunt de la literatura científica el concepte de participació és possiblement l'element més definitori de l'existència o no de la democràcia en els centres educatius. En aquest sentit podem trobar multitud d'exemples i experiències d'escoles, en l'àmbit internacional i en multitud de països, que gràcies a la incorporació d'aspectes democràtics en el seu dia a dia obtenen una millora dels resultats educatius i socials, una millora en els aprenentatges de l'alumnat, una millora en termes generals en el centre educatiu, i una millora en la mateixa comunitat. Tal com afirmen Apple i Beane (1995), un dels principis del que parteixen les escoles amb un govern democràtic és la participació de tota la comunitat, és a dir, de tots els agents educatius intervinguin en el govern de l'escola. Tal com afirmen, cal que l'escola asseguri a tot l'alumnat el mateix dret i oportunitat a accedir a tots els programes escolars i als millors resultats que l'escola valora. Per tant, els treballadors de l'escola (docent o no) hauran de lluitar per evitar que l'escola posi barreres institucionals i mesures segregadores a l'alumnat basant-se en l'ètnia, el gènere, la seva capacitat física o la condició socioeconòmica. Malgrat això, malauradament trobem molts exemples que mostren que la participació de la comunitat en els centres escolars sovint es veu limitada i es troba amb barreres a la seva participació.

En aquest sentit, Grant & Naidoo, (2006) i Essuman & Akyeampong, (2011), en els seus estudis sobre la participació de les famílies i comunitat en escoles sud-africanes i ghaneses mostren com sovint la participació de les famílies es limita a un intercanvi d'informació i de consulta, i com així es tanca la porta a una participació amb capacitat de decisió real per part de les famílies. Els autors mostren que aquest model de participació ve donat i promogut pels gestors dels propis centres, és a dir, per educadors i per l'equip directiu.

Així els autors assenyalen com els òrgans de representació propis de les famílies -que en el seu cas serà el consell escolar-, a causa la influència que han dut a terme els administradors de centre, han baixat les seves expectatives de participació prenent un rol secundari, on la seva principal tasca és facilitar que es duguin a terme les decisions preses pel personal de l'escola, limitant-se a facilitar la seva aplicació. Aquest òrgan de participació queda relegat al suport, mentre que els òrgans de gestió compostos per professorat seran els que tindran un

paper protagonista en les decisions de centre en temes rellevants com, per exemple, l'organització escolar i el currículum acadèmic. Per tant, la realitat que mostren és una participació de les famílies que està limitada a les àrees perifèriques del funcionament de l'escola. A més, cal afegir que els propis òrgans de govern ja són per ells mateixos un mecanisme d'exclusió de determinades famílies.

Aquests estudis ens serveixen d'exemple per a remarcar que, perquè la participació de la comunitat a l'escola comporti una millora, caldrà assegurar una base democràtica en tot el procés, ja que de no ser així, els resultats no només poden no tenir afectació, sinó que fins i tot, poden arribar a ser negatius per al conjunt de la comunitat educativa (Anderson, 1998; Essuman & Akyeampong, 2011; Grant & Naidoo, 2006; Schutz, 2006). Per tant, caldrà posar especial atenció als reptes que haurà d'enfrontar la comunitat en general per a millorar la seva participació i a les vies de superació d'aquestes limitacions i aconseguir, així, una participació democràtica autèntica (Anderson, 1998).

4.2.1.1.1. Reptes a superar per a una major participació de les famílies en el govern de l'escola

Tot i que tal com hem vist la participació de la comunitat a l'escola és identificada com un benefici potencial, són diferents els estudis que mostren que, en alguns casos, hi ha escoles en què no es potencia aquesta participació. En gran mesura, les reticències al canvi provenen de la idea que les millores en educació han de venir de la mà de l'interior de l'escola, han de partir de propostes conduïdes pels professionals de l'educació (Schutz, 2006). Però, tal com mostra la literatura científica, perquè les propostes de canvi orientades cap a la democratització del centre tinguin una certa continuïtat en el temps i puguin aspirar a tenir una mínima garantia d'èxit, aquestes s'han de fer amb un protagonisme compartit entre tots els agents implicats en l'educació, és a dir, la comunitat en veïnal, l'administració, els familiars, els professionals de l'educació i l'alumnat (Litvack, Ahmad, & Bird, 1998; Schutz, 2006).

Un dels principals reptes a superar que ens trobem per augmentar la participació de la comunitat a l'escola és la idea que el problema està en l'actitud dels mateixos familiars. En aquest sentit trobem estudis que mostren que gran part del professorat –alguns parlen entre un 65% i un 70%- considera que el problema dels baixos rendiments acadèmics de l'alumnat d'entorns més desfavorits és, principalment, causat per les seves famílies (Schutz, 2006;

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Thompson, Warren, & Carter, 2004). En canvi, la literatura científica mostra que, de forma general, els familiars, principalment d'origen pobre, veuen en l'educació una de les vies perquè els seus fills i filles surtin de la pobresa (Schutz, 2006). Cal tenir present, que de forma general, aquestes famílies interactuaran amb les escoles de forma diferent que la majoria de famílies de classes mitjanes i altes. En el seu cas intervindran en l'educació dels nens i nenes des de l'interior de les cases, fet que sovint queda poc reconegut pel conjunt de professorat. A més, també cal tenir present que aquestes famílies sovint han tingut interaccions negatives amb la institució escolar durant els seus anys d'escolarització, fet que genera una desconfiança cap a la mateixa institució, cosa que també comporta que aquestes famílies, en alguns casos, adoptin un rol més secundari, i en d'altres, una desafecció cap a l'educació (Essuman & Akyeampong, 2011; Schutz, 2006). En aquest sentit, Kim (2009) ens recorda que, pel que fa a l'interès per l'educació dels seus fills i filles, les famílies pobres no són diferents que altres famílies en millor situació econòmica. Per tant, quan aquestes famílies no són visibles a l'escola tot i la seva voluntat de participar, hem de buscar les raons d'aquesta invisibilitat. Kim argumenta que hi ha tot un seguit d'impediments que s'ha demostrat que causen aquesta manca de participació. Alguns d'aquests són el desconeixement de l'idioma, un menor nivell educacional, una baixa autoestima, problemes de conciliació laboral o, tal com hem apuntat, experiències negatives a l'escola. Per altra banda també cal sumar-hi que en alguns casos, quan determinades famílies opten per no participar en les activitats escolars, aquesta decisió pot venir provocada per alguna impossibilitat sigui horària, laboral o econòmica. Impossibilitats que en famílies de contextos pobres s'agreugen i són més comunes que en famílies amb més recursos econòmics (Kim, 2009).

Aquesta situació comporta que la participació de famílies de classe social baixa i minories ètniques no sigui ni benvinguda ni sol·licitada per part d'alguns mestres (Kim, 2009). Com a conseqüència trobem una relació entre el nivell educatiu i econòmic de les famílies i la seva participació en les diferents activitats del centre (Heystek, 2011; Essuman & Akyeampong, 2011).

A partir de l'anàlisi documental hem pogut identificar un seguit de barreres a la participació de les famílies i comunitat en general que es donen en determinades escoles. Cal apuntar, que en el conjunt de la literatura científica els estudis se centren a identificar aquelles barreres que viuen les famílies d'origen pobre o pertanyents a minories ètniques, i que no s'ha localitzat cap

estudi que presenti barreres a la participació de les famílies amb independència de quin sigui el seu nivell socioeconòmic o grup cultural. La concreció d'aquestes barreres és la que detallem a continuació.

1. *Baixes expectatives cap a les famílies i estudiants de classe baixa i minories ètniques.*

La principal barrera amb què es troben les famílies és la percepció negativa, la manca de confiança o les baixes expectatives que té en general el cos de mestres cap a famílies amb baixos nivells educatius (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Kim, 2009; Schutz, 2006; Thompson et al., 2004). Schutz (2006) i Essuman & Akyeampong (2011) destaquen la manca de confiança que tenen alguns i algunes professionals de l'educació cap a les habilitats d'alguns membres de la comunitat que volen implicar-se en l'escola, principalment, en aquelles persones provinents de famílies de classe baixa. A més, cal sumar-hi que, de la mateixa forma que aquests mestres tenen baixes expectatives cap a les famílies, també les tenen cap als seus fills i filles (Schutz, 2006). En aquest sentit, Essuman & Akyeampong (2011) argumenten que aquelles comunitats amb un nivell d'estudis i ingressos més alts tindran una major participació en comparació a comunitats amb nivells socioeconòmics i educatius més baixos. Essuman & Akyeampong (2011) i Heystek (2011), en un estudi contextualitzat a l'Àfrica, on la població rural és majoritàriament analfabeta, mostren que existeix una diferència en la percepció de les capacitats de participar en l'escola de les famílies de classe alta i les de famílies pobres. Els autors assenyalen que les reticències a participar que mostren les famílies més pobres té el seu origen en la seva creença per part de l'escola de què aquestes famílies no tenen capacitat ni per a prendre decisions importants per al centre ni per entendre la documentació bàsica per a una bona gestió. Així es posa de manifest el gran nombre de famílies analfabetes que no veuen fàcil la seva participació en els òrgans de govern. En aquest sentit els autors recorden que no saber llegir o no saber entendre documentació oficial i legislativa no implica no tenir capacitat de prendre la millor decisió. Trobem que en el conjunt de la comunitat està estesa la idea que la participació de col·lectius amb majors nivells educatius poden aportar més a l'escola en aspectes com el suport a la docència, la mobilització de recursos, etc., segregant, així, a les famílies amb baixos nivells educatius i socioeconòmics dintre de les estructures de participació del centre (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Kim, 2009).

Kim (2009) va més enllà i assenyala com aquestes baixes expectatives cap a les famílies no es centren sols en les famílies de classe baixa sinó també vers les minories ètniques. Així les famílies blanques, amb capital cultural i amb recursos -siguin de temps, educació, o diners- tenen més facilitats de participar en l'escola. Afegeix que quan les famílies no responen al patró de família blanca de classe mitjana o alta, en alguns casos, els mestres consideren que aquestes tenen altres valors i les consideren com a no "bones" per a participar del procés educatiu dels nens i nenes.

El conjunt d'aquestes accions ens mostren com, d'aquesta manera, s'estan reproduint les desigualtats socials a l'interior dels centres escolars i, per tant, educant als infants i els joves en els valors de la segregació i la reproducció social.

- Estructura jeràrquica de les escoles que augmenten la distància entre el professorat i famílies de classe baixa.* Un altre element que suposa una barrera a la participació de la comunitat a l'escola és la distància simbòlica que es crea entre professorat de classe mitjana o alta i famílies de classe baixa. Schutz (2006) considera que aquesta distància, que ell anomena abisme, s'augmenta degut a l'estructura jeràrquica i burocràtica de les escoles propiciada, en part, pel rol que juguen els i les directores i el personal de l'administració de les mateixes escoles. Segons Schutz (2006), de forma general, l'equip directiu mostra actituds contràries a la participació i busca organitzar el centre segons consideren més adient, i fer el seu propi segell al marge de la comunitat. En aquest sentit, McGinn & Welsh (1999), en el seu estudi sobre descentralització educativa, mostren com els grups de professionals i de buròcrates tenen una tendència a protegir la invasió dels seus espais professionals, fet que condueix a una manca de promoció d'espais de participació (Kim, 2009; Schutz, 2006; Watson & Foster-Fishman, 2013). Per tant, encara que la gran majoria de famílies vulguin participar en la vida de centre i donar uns millors resultats educatius als seus fills i filles, perquè aquesta participació es dugui a terme, primer caldrà que es creïn els espais necessaris (Kim, 2009).
- Si les propostes de democratització no estan ben plantejades, comporten un augment de les desigualtats socials.* Tal com hem presentat, en alguns casos, existeix una relació entre el nivell socioeconòmic de les famílies i la seva participació en el centre. És a dir, es reproduïxen les desigualtats socials segregant a les famílies pobres i de minories ètniques de les posicions de poder dins del centre. Per a trencar aquesta tendència cal que les accions i dinàmiques participatives a l'escola estiguin orientades

a assegurar la participació de tot el conjunt de la comunitat. Malgrat això, Schutz (2006) i Watson & Foster-Fishman (2013) mostren com la gran majoria dels òrgans de decisió no tenen una estructura que faciliti la participació de les famílies més desfavorides (Watson & Foster-Fishman, 2013). Principalment aquesta situació es dona per les dinàmiques de poder que es generen. Els autors consideren que cal canviar aquestes dinàmiques de poder cap a models que assegurin una participació igualitària entre totes les parts implicades, i, a més, que aquesta participació sigui autèntica i amb capacitat de decisió real (Anderson, 1998; Schutz, 2006; Watson & Foster-Fishman, 2013). Un altre exemple d'aquesta situació el trobem en el cas de les escoles africanes. Essuman & Akyeampong (2011) mostren que la democratització de les escoles, tal com s'està duent a terme, està donant més poder a l'elit local atorgant-los més oportunitats per mantenir-se al capdavant. Aquest fet que comporta mantenir i augmentar les relacions d'exclusió i explotació de les classes pobres, generant unes situacions de desigualtat basant-se en qui té més o menys educació, més o menys riquesa, etc. Tal com afirmen Essuman & Akyeampong (2011) *research in various African and South Asian contexts suggests that unequal access to participation in bodies [...] has been the result of differences in socio-economic status, race, caste, social class, location (i.e. urban/rural), and gender* (Essuman & Akyeampong, 2011, p. 516; Hildyard, Hegde, Wolverkamp, & Reddy, 2001).

El conjunt de la literatura científica coincideix en destacar que una de les principals conseqüències a la manca de participació de la comunitat a l'escola són la no millora dels resultats educatius -com per exemple no acabar amb l'absentisme escolar prematur, baixos nivells educatius, tractament deficient de la diversitat, etc.- i, per altra banda, un augment dels problemes de convivència dins de la mateixa comunitat. Tal com indica Schutz (2006) el model poc participatiu i "d'actituds de dèficit" respecte a algunes famílies comporta que es doni un augment de la violència i dels problemes de convivència a les escoles, o, com mostra Flecha (2011), pot conduir a un creixement de perspectives racistes dins de la comunitat. En conseqüència, per fer front a aquesta creixent conflictivitat social en algunes escoles, en lloc de donar resposta a les necessitats d'aquelles famílies i alumnat que més ho necessiten -a partir d'oferir reforç tan acadèmic, emocional, social, etc.-, es dona una resposta punitiva. Wacquant (2001) mostra com l'enfocament d'algunes de les escoles públiques de la perifèria de les grans ciutats dels Estats Units davant els problemes de convivència, fa que tinguin més

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

una funció de custòdia que d'educació. Cal tenir present que aquest augment de la conflictivitat pot acabar generant un estigma al conjunt de l'alumnat i que aquest estigma podrà marcar el futur d'alguns d'aquests nois i noies.

4.2.1.1.2. Superació i beneficis de la participació de la comunitat a l'escola

No cal dir, que un gran número de professorat no només no posa traves a la participació de la comunitat, sinó que ajuda a fer que aquesta es doni. Watson & Foster-Fishman (2013) i Schutz (2006), en el context d'escoles dels Estats Units consideren que s'està donant una tendència creixent entre el professorat a percebre com a positiva la participació de familiars i de la comunitat a l'escola. Mostren que cada cop més el personal de l'escola està buscant la participació d'aquelles persones tradicionalment excloses dels processos de decisió.

Per a seguir amb aquesta tendència Schutz (2006) posa l'accent en la formació del professorat. Considera que l'aprenentatge dels futurs i futures mestres s'hauria de centrar a donar estratègies per a reforçar la relació comunitat-escola i aconseguir que sigui la mateixa comunitat qui lideri les accions encaminades a l'augment de la participació. Kim (2009) també destaca com a element clau el canvi de percepció dels professionals de l'educació cap a les famílies amb menys recursos i/o minories ètniques. Considera que la formació de professionals ha d'anar encaminada a ensenyar que una de les claus per a l'èxit educatiu dels nens i nenes és la participació de les famílies i la comunitat a les escoles. Essuman & Akyeampong (2011) també consideren que la formació dels futurs mestres hauria de donar més valor a la cooperació entre escola i comunitat. Proposen que el sentit professional del professorat hauria de tenir present que la seva tasca és un servei a la comunitat i que l'escola és una part essencial d'aquesta comunitat. Els autors proposen canvis en el currículum dels estudis corresponents a la formació del professorat on s'hauria d'ensenyar la necessitat d'obrir-se a la comunitat per a millorar la qualitat de les escoles (Essuman & Akyeampong, 2011).

La participació de familiars a l'escola ajuda a posar fi als estereotips i les baixes expectatives que es tenen cap a l'alumnat de classe baixa i cap a les seves famílies. En aquest sentit, Schutz (2006) ens mostra com, cada cop més, s'està donant la concepció de què només amb una implicació i relació forta entre escola i comunitat els canvis i millores educatives que es proposen podran tenir una durabilitat en el temps. Heystek (2011) recorda que els baixos

nivells educatius d'algunes famílies no hauria de ser un impediment a la seva participació en els òrgans de decisió de l'escola. Considera que centrar-se en els índexs d'alfabetització d'algunes famílies respon a una voluntat de limitar la seva participació i que els mestres i directors dels centres han de partir de la certesa de què aquestes famílies volen la millor educació pels seus fills i filles, igual que les famílies amb més recursos i més nivell educatiu.

Per a potenciar la implicació de les famílies a l'escola caldrà que es generi una situació on les famílies entrin a les aules i treballin amb els mestres, i on també puguin participar de la gestió del centre (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Schutz, 2006). Essuman & Akyeampong (2011) posen com a exemple la celebració de reunions d'avaluació del rendiment escolar entre familiars i mestres i exposen els beneficis que estan aconseguint gràcies a generar un diàleg entre mestres, escola i comunitat. Per altra banda, Brent (2000) mostra com la participació en forma de voluntariat apropa les famílies a la realitat escolar i com això comporta que es doni una major comprensió sobre el funcionament intern de les escoles i sobre la feina dels mestres i administradors, fet que ajuda a acostar postures i relacions entre familiars i mestres. Malgrat això, l'autor també mostra que les famílies amb menys recursos participen menys en comparació a altres famílies amb més recursos. Així, l'autor destaca la necessitat de crear polítiques i accions que facilitin i promoguin la participació de les famílies més pobres.

Per la seva banda Kim (2009) ens mostra una sèrie d'elements que ajuden a augmentar la participació en l'escola. Principalment se centra en aquells aspectes que condueixen al canvi de percepció que tenen alguns professionals de l'educació a la participació de famílies, que la veuen una intrusió a la seva tasca com a docents. En primer lloc Kim (2009) parteix de tot un seguit d'estudis que han demostrat que augmentar la confiança dels mestres en les seves habilitats docents comporta que aquests percebin de forma més positiva la participació de les famílies a l'escola (Burton, 1992; Epstein, 1986; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Sheldon & Epstein, 2004). Per altra banda, un altre element que Kim considera clau és la millora de l'ambient entre escola i comunitat. Veu essencial que es doni una comunicació positiva amb les famílies a partir de reunions més informals, de tenir present les seves limitacions horàries i de reconèixer les seves necessitats, com per exemple, els possibles problemes de comprensió de l'idioma. Un altre aspecte que destaca Kim (2009), que més tard també ha posat de manifest Lenzi et al. (2012), és que la participació genera més motivació

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

per participar, tant dins de l'escola com en la mateixa comunitat, a més, Vieno et al. (2005) mostren la relació positiva entre participació i creació d'espais per participar. Presenten que augmentar la participació comporta que es creïn més espais per participar. Per tant, l'existència de polítiques que posen accent en la participació directa de les famílies comporten una major implicació a l'escola per part d'aquestes famílies i de la comunitat veïnal. Tal com mostren Essuman & Akyeampong (2011) en paraules d'un membre de la comunitat quan diu que "when the teachers demonstrate that they are interested in the activities and welfare of community members by getting involved in community activities, [...] community members see them as part of them and this helps build a good relations" (p. 520).

En aquest sentit, Essuman & Akyeampong (2011) destaquen el valor del diàleg entre professionals i famílies com un altre aspecte clau en tot el procés de participació. Els autors consideren que gràcies a aquest diàleg es crea un apropament entre mestres i famílies, cosa que ajuda a reduir la sensació d'amenaça per part dels professionals, per una banda, i acabar amb les baixes expectatives cap a l'alumnat i les famílies amb menys recursos per altra. A més, és una via cap a la creació de noves identitats a l'escola, de professionals de l'educació i de familiars, i, per tant, una forma d'obrir la porta a noves relacions entre tots els agents (Essuman & Akyeampong, 2011).

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 8. Participació de la Comunitat en el govern de l'escola.

Un dels principis del que parteixen les escoles amb un govern democràtic és la participació de tota la comunitat (Apple & Beane, 1995). Però sovint la participació de les famílies es limita a un intercanvi d'informació i de consulta. Aquest model de participació ve donat i promogut pels gestors dels propis centres. A més, els òrgans de govern promoguts des del govern ja són, per ells mateixos, un mecanisme d'exclusió de determinades famílies (Grant & Naidoo, 2006; Essuman & Akyeampong, 2011).

Reptes a superar (barreres a la participació)

Existeix una relació entre el nivell educatiu i econòmic de les famílies i la seva participació en les diferents activitats del centre (Heystek, 2011; Essuman & Akyeampong, 2011).

Hi ha la creença de què les millores en educació han de venir de la mà del professorat i equip directiu, han de partir de propostes conduïdes pels professionals de l'educació (Schutz, 2006; Kim, 2009). Creença que sovint que implica que la participació de famílies es vegi com una intrusió a la tasca dels mestres (Kim, 2009). En canvi la literatura científica diu que les propostes de canvi s'han de fer amb un protagonisme compartit entre tots els agents implicats en l'educació (Schutz, 2006).

També hi ha la creença de què el problema radica en l'actitud dels mateixos familiars. Els baixos rendiments acadèmics de l'alumnat d'entorns més desfavorits és, principalment, ve causat per les seves famílies (Schutz, 2006; Thompson, Warren, & Carter, 2004; Kim, 2009). En canvi la literatura científica diu que els familiars, principalment d'origen pobre, veuen en l'educació una de les vies perquè els seus fills i filles surtin de la pobresa (Kim, 2009).

Generalment, les famílies d'origen pobre han tingut interaccions negatives amb la institució escolar durant els seus anys d'escolarització (Essuman & Akyeampong, 2011; Schutz, 2006).

Les creences errònies fan que en algunes escoles la participació de famílies de classe social baixa i minories ètniques no sigui ni benvinguda ni sol·licitada per part d'alguns mestres (Kim, 2009).

Kim (2009) mostra el que considera els principals impediments a la participació de les famílies a l'escola:

- El desconeixement de l'idioma, un menor nivell educacional, una baixa autoestima, problemes de conciliació laboral, impossibilitat sigui horària, laboral o econòmica, o, tal com hem apuntat, experiències negatives a l'escola.

Baixes expectatives cap a les famílies i estudiants de classe baixa i minories ètniques, al creure que no tenen capacitat ni per a prendre decisions importants per al centre ni per entendre la documentació bàsica per a una bona gestió. També en alguns casos, els mestres consideren que aquestes tenen altres valors i les consideren com a no "bones" per a participar. En canvi la literatura científica diu que no saber llegir o no saber entendre documentació oficial i legislativa no implica no tenir capacitat de prendre la millor decisió (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Kim, 2009; Schutz, 2006; Thompson, Warren, & Carter, 2004; Flecha, 2011; Wacquant, 2001).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

La participació de col·lectius amb majors nivells educatius poden aportar més a l'escola en aspectes com el suport a la docència, la mobilització de recursos, etc. (seguint, així, a les famílies amb baixos nivells educatius i socioeconòmics dintre de les estructures de participació del centre) (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Kim, 2009; Schutz, 2006; Thompson, Warren, & Carter, 2004; Flecha, 2011; Wacquant, 2001). En canvi la literatura científica diu que centrar-se en els índexs d'alfabetització d'algunes famílies respon a una voluntat de limitar la seva participació i que els mestres i directors dels centres han de partir de la certesa de què aquestes famílies volen la millor educació pels seus fills i filles, igual que les famílies amb més recursos i més nivell educatiu (Heystek, 2011).

Estructura jeràrquica de les escoles que augmenten la distància entre el professorat i famílies de classe baixa. Per tant, Kim (2009) recorda que perquè es dugui a terme aquesta participació caldrà que es creïn els espais necessaris (Kim, 2009; Schutz, 2006; Watson & Foster-Fishman, 2013).

Si les propostes de democratització no estan ben plantejades, comporten un augment de les desigualtats socials. Cal crear dinàmiques orientades cap a models que assegurin una participació igualitària entre totes les parts implicades, i, a més, que aquesta participació sigui autèntica i amb capacitat de decisió real (Anderson, 1998; Schutz, 2006; Watson & Foster-Fishman, 2013; Essuman & Akyeampong, 2011).

Conseqüències a la manca de participació democràtica de la comunitat a l'escola: la no millora dels resultats educatius i l'augment dels problemes de convivència (Schutz, 2006; Flecha, 2011; Wacquant, 2001).

Superació dels reptes

Només amb una implicació i relació forta entre escola i comunitat els canvis i millores educatives que es proposen podran tenir una durabilitat en el temps (Schutz, 2006).

Superació a partir de la Formació de professionals:

- La formació de mestres és element clau que conduirà al canvi de percepció dels professionals de l'educació cap a les famílies amb menys recursos i/o minories ètniques (Kim, 2009; Essuman & Akyeampong, 2011).
- La formació de futurs i futures mestres s'hauria de centrar a donar estratègies per a reforçar la relació comunitat-escola de cara al fet que sigui la mateixa comunitat qui lideri les accions encaminades a l'augment de la participació (Schutz, 2006).

Superació a partir de la mateixa participació

- La participació de familiars a l'escola ajuda a posar fi als estereotips i les baixes expectatives que es tenen cap a l'alumnat de classe baixa i cap a les seves famílies (Kim, 2009; Essuman & Akyeampong, 2011).
- Per a potenciar la implicació de les famílies a l'escola caldrà que es generi una situació on les famílies entrin a les aules i treballin amb els mestres, i on també puguin participar de la gestió del centre, i es visquin les relacions en un pla d'igualtat (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Schutz, 2006).
- Generar un diàleg entre mestres, escola i comunitat crea un apropament entre mestres i famílies, cosa que ajuda a reduir la sensació d'amenaça per les dues bandes. A més, és una via cap a la creació de noves identitats a l'escola, de professionals de l'educació i de familiars, i, per tant, una forma d'obrir la porta a noves relacions entre tots els agents (Essuman & Akyeampong, 2011).
- Augmentar la confiança dels mestres en les seves habilitats docents comporta que aquests percebin de forma més positiva la participació de les famílies a l'escola (Kim, 2009).
- La millora de l'ambient entre escola i comunitat a partir d'una comunicació positiva amb les famílies (reunions més informals i tenir present les seves limitacions horàries i de reconèixer les necessitats de les famílies, com per exemple, els possibles problemes de comprensió de l'idioma, etc.) (Kim, 2009).
- La participació en forma de voluntariat apropa les famílies a la realitat escolar, i ajuda a crear polítiques i accions que facilitin i promoguin la participació de les famílies més pobres (Brent, 2000).
- El voluntariat ha de ser representatiu de la comunitat veïnal (Schutz, 2006).
- Augmentar l'amplitud de la participació, és a dir, potenciar la participació de tota la comunitat veïnal i no limitar-se només a les famílies. Així es podrà trencar la possible distància entre l'escola i el barri o poble, tenint present que seran les famílies les encarregades d'introduir a la comunitat a la participació. Cal unió entre comunitat i escola, ja que la transformació de les vides d'aquestes persones no pot separar-se de la transformació de les seves comunitats (Schutz, 2006; Comer & Haynes, 1991).
- Augmentar la capacitat de valoració de la comunitat i la capacitat d'aportar la realitat del context fruit de la comunitat (Schutz, 2006).
- La participació genera més motivació per participar. A més participació més creació d'espais per participar (Lenzi et al., 2012; Vieno et al., 2005; Schutz, 2006).

Taula d'elaboració pròpia.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

4.2.1.2. Participació de l'Alumnat en la Gestió del Centre Educatiu

En la literatura científica trobem diferents estudis que estan centrats en la participació de l'alumnat en el govern i la gestió de l'escola. En aquest sentit trobem estudis que demostren com aquesta participació promou una educació democràtica, alhora que obre la porta a incloure les necessitats de l'alumnat (Beane, 2005; Riehl, 2000). En aquest sentit, Grant (2012) mostra com una educació que es basi en la justícia social ajuda a l'apoderament de l'alumnat, i destaca que una de les formes per orientar l'educació cap a aquest objectiu de justícia és el treball basant-se en estructures i valors democràtics, on inclou la participació de l'alumnat en la presa de decisions.

El concepte de participació i democràcia en relació a l'alumnat i els seus beneficis en l'aprenentatge és una idea que ja va plantejar de forma definida Dewey en el conjunt de la seva obra. Per altra banda, Nacions Unides, en 1989 recolza aquesta idea i promou el dret de participació dels joves en les decisions que afecten les seves vides en els Drets del Nen (United Nations Human Rights, 1989). Amb això, podem afirmar la importància que té per a una educació democràtica que l'alumnat tingui un rol actiu i participatiu en els assumptes escolars. De forma general en diversos estudis trobem com la participació de l'alumnat suposa uns millors resultats educatius, alhora que suposa un major desenvolupament de la seva persona, ja sigui a partir de l'aprenentatge de valors democràtics, com a partir de la creació d'una identitat i personalitat més forta (Apple & Beane, 1995; Feito & López, 2008; Grant, 2012; Lenzi et al., 2012; Mager & Nowak, 2012; Riehl, 2000; Vieno et al., 2005, entre d'altres).

4.2.1.2.1. Diferents tipus de participació de l'alumnat

Mager i Nowak (2012), en la seva revisió de la literatura científica sobre la participació de l'alumnat descriuen fins a cinc formes diferents de participació de l'alumnat en els centres educatius, ja sigui en diferents tipus de consells escolars –com poden ser el consell escolar, consell d'estudiants, el consell d'aula, entre d'altres-, en grups de treball de l'escola creats de forma temporal per a treballar temes específics, en els processos de decisió dintre de les aules, en els processos de decisió de l'escola, i en altres espais de participació puntual poc estudiats respecte a efectes i a funcionament (p.43). Del seu estudi, els autors desprenen els efectes que la participació té en l'alumnat. Els autors mostren com participar en la gestió i govern de

l'escola suposa una gran quantitat d'efectes positius, que agrupen en quatre categories diferents:

1. *Efectes en l'àmbit personal en l'alumnat.* Els autors mostren com la participació en la gestió i la presa de decisions suposa per a l'alumnat el desenvolupament d'habilitats per fer front al dia a dia, millora en l'autoestima i l'estatus social, desenvolupa habilitats democràtiques, millora en l'aprenentatge i el rendiment acadèmic, i millora en aspectes de salut i comportament saludable. Els autors també mostren com un petit percentatge d'alumnat presenta uns resultats negatius, com la desil·lusió, decepció o frustració.
2. *Efectes en l'àmbit personal en els mestres.* La participació de l'alumnat suposa per al cos de mestres un apropament amb els nens i nenes i redueix els problemes derivats de l'autoritat i del qüestionament per part de l'alumnat. Alhora augmenta la sensació de millora de l'aprenentatge.
3. *Efectes sobre les interaccions.* La participació de l'alumnat també mostra una millora en les relacions estudiant-adult, entre iguals i entre professorat.
4. *Efectes sobre l'organització escolar.* Destaquen les millores en les instal·lacions i, sobretot, en la creació de normes, polítiques i procediments escolars.

De forma general, els autors mostren que en totes les formes en què l'alumnat pot participar en el govern i gestió de l'escola es dona una millora en la cultura escolar. Per altra banda també mostren com la participació en els consells escolars no afecta a tot l'alumnat per igual, ja que, en la majoria dels casos, la participació en la presa de decisions, en realitat, només la duen a terme els i les alumnes escollides com a representants, per tant, només un número reduït de tot l'alumnat. Així, molts dels efectes de caire personal que mostren només es troben exclusivament en aquell alumnat que participa directament en la presa de decisions (Mager & Nowak, 2012). En aquest sentit, una de les vies que permetria democratitzar els efectes de la participació de l'alumnat seria la creació d'òrgans de participació més democràtics com, per exemple, les assemblees d'aula i d'escola.

Malgrat els beneficis derivats de la participació de l'alumnat, Mager i Nowak (2012) destaquen que els processos de participació també poden derivar en efectes negatius i acabar provocant entre l'alumnat sentiments com la desil·lusió, desmotivació, frustració, etc. (Mager & Nowak,

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

2012). En aquest sentit, estudis sobre moviments estudiantils com el "Student Voice"²³ (Fielding, 2012a), considera que aquests vénen donats a causa d'una participació simbòlica que es dóna en diferents situacions on (a) les decisions que es prenen no tenen cap tipus de rellevància, (b) es fan en el marc d'un procés en què l'alumnat no sent que participa de forma lliure, sovint en processos manipulats per les persones adultes, o, també, (c) que no s'acompleixen les expectatives en els canvis que han proposat. A més, també cal sumar els efectes negatius d'una participació no igualitària dels estudiants que tradicionalment no han tingut veu, com poden ser estudiants amb necessitats educatives especials i grups minoritaris (Fielding, 2011a). En aquest sentit, els efectes de la participació de l'alumnat -en l'alumnat i en l'escola- dependran, en gran mesura, de les condicions en com es du a terme aquesta participació i de què aquesta sigui inclusiva. Si no participa tot l'alumnat de forma igualitària, si les decisions no tenen un impacte en les seves vides, o si no se'ls pren de forma seriosa, segurament, els efectes de la participació no seran tan positius com podríem esperar (Fielding, 2011a, 2012a; Mager & Nowak, 2012, p. 49).

En aquest sentit, Fielding (2012a) defensa els valors democràtics i de participació real. L'autor considera que és essencial canviar les estructures escolars i defensa el model de democràcia participativa per arribar a crear escoles més democràtiques. Fielding (2012a) proposa una classificació dels diferents tipus de participació que pot tenir l'alumnat en els centres escolars que anomena "Patrons de Col·laboració" (Fielding, 2012a). L'autor distingeix fins a sis tipus diferents de relació entre l'alumnat i el cos de mestres, i la seva afectació en el centre escolar.

Els diferents tipus que proposa Fielding (2012a) es graduen en funció de les dinàmiques de poder que es donen entre els diferents agents. Els primers cinc patrons es donen a escala de grup classe, mentre que el sisè abasta la totalitat de l'alumnat i del professorat. A mesura que el rol de l'alumnat passa a ser més actiu augmenta el seu grau de participació i canvia el tipus de patró.

²³ A finals dels anys 60, en el marc de les escoles dels Estats Units, sorgeix el moviment "Student Voice" que busca donar més poder a l'alumnat. El concepte de donar veu a l'alumnat comporta multitud de formes en què els nens i nenes poden participar de forma activa en les decisions de l'escola (Mager & Nowak, 2012, p. 39).

1. En el primer tipus de patró l'alumnat té un rol passiu, i el professorat i el centre educatiu es limiten a analitzar els resultats educatius i a variar la seva pràctica en funció d'aquests resultats;
2. En el segon patró, l'alumnat passa a tenir un rol més actiu, però sense capacitat de decisió. En aquest cas tindrà una funció consultiva de les propostes del professorat o del centre escolar;
3. En el tercer patró l'alumnat ja participarà en la indagació de temes propis de la planificació de classe, però sota el guiatge pel professorat. Pel que fa al centre escolar l'alumnat ja participa en temes de gestió com, per exemple, aspectes relacionats amb la comunicació amb les famílies;
4. En el quart patró l'alumnat segueix amb el procés d'indagació, però abandona el guiatge del professorat que passa a tenir un rol més de suport de les iniciatives estudiantils. Pel que fa al centre l'alumnat ja participa de processos de millora del centre escolar;
5. En el cinquè patró la gestió educativa es realitza de forma conjunta entre l'alumnat i el centre escolar. Les relacions que es donen són totalment igualitàries, i es realitzen a partir de la formació d'equips de treball mixtos compostos per professorat i alumnat de forma paritària;
6. En el sisè patró, la participació supera el grup-classe i és de tot l'alumnat de centre, es treballa de forma conjunta entre tots, totes i tot el professorat en cerca del bé comú. Pel que fa al centre escolar aquesta participació es concreta amb l'assemblea d'escola en què participen tot l'alumnat i professorat.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Taula 9. Participació de l'alumnat en el govern de l'escola.

La **Participació de l'Alumnat** en el Govern de l'Escola comporta:

Promou una educació democràtica, alhora que obre la porta a incloure les necessitats de l'alumnat (Beane, 2005; Riehl, 2000).
La participació de l'alumnat forma part de l'educació per la justícia social, concretat en la presa de decisions (Grant, 2012).
Respon al dret de participació dels joves en les decisions que afecten les seves vides en els Drets del Nen (United Nations Human Rights, 1989).
Millora els resultats educatius (Apple & Beane, 1995; Feito & López, 2008; Grant, 2012; Lenzi et al., 2012; Mager & Nowak, 2012; Riehl, 2000; Vieno et al., 2005).
Major desenvolupament personal. A partir de l'aprenentatge de valors democràtics (Apple & Beane, 1995; Feito & López, 2008; Grant, 2012) A partir de la creació d'una identitat i personalitat més forta (Lenzi et al., 2012; Mager & Nowak, 2012; Riehl, 2000; Vieno et al., 2005).
Perquè la participació no es limiti a un número reduït d'alumnat caldria la creació d'òrgans de participació més democràtics com, per exemple, les assemblees d'aula i d'escola (Mager & Nowak (2012).
PERO Si no participa tot l'alumnat de forma igualitària, si les decisions no tenen un impacte en les seves vides, o si no se'ls pren de forma seriosa, pot generar desmotivació en l'alumnat. (Fielding, 2011a, 2012a; Mager & Nowak, 2012).

Tipus de participació

Mager i Nowak (2012),	Descriuen fins a cinc formes diferents de participació de l'alumnat. Destaquen que participar en la gestió i govern de l'escola suposa una gran quantitat d'efectes positius, que agrupen en quatre categories diferents: <i>Efectes en l'àmbit personal en l'alumnat</i> , <i>Efectes en l'àmbit personal en els mestres</i> , <i>Efectes sobre les interaccions</i> , <i>Efectes sobre l'organització escolar</i> .
Fielding (2012),	En basa en els "Patrons de Col·laboració". Distingeix fins a sis tipus diferents de relació entre l'alumnat i el cos de mestres, i la seva afectació en el centre escolar. A mesura que el rol de l'alumnat passa a ser més actiu augmenta el seu grau de participació, canvia el tipus de patró i milloren els efectes positius en l'alumnat.

Taula d'elaboració pròpia

4.2.1.3. Lideratge en els centres escolars

Un dels aspectes que diferents autors han destacat com a element essencial en la democratització d'un centre escolar és el lideratge dins del centre escolar, entenent lideratge escolar com aquella figura que pren la iniciativa i que motiva a altres persones a seguir-la. En aquest sentit, el lideratge en el model tradicional de centre educatiu girarà al voltant dels conceptes d'autoritat i de capacitat de decisió, que, en les escoles que segueixen el model tradicional, en alguns casos recaurà només en mans d'un agent educatiu (representats pels òrgans unipersonals concretats en la figura del director i del cap d'estudis) o, en altres casos, en mans de pocs agents educatius (representats pels òrgans Consell Escolar i el Claustre de mestres).

En el conjunt de la literatura científica trobem diferents models de lideratge escolar, que van des de models tradicionals, passant per models de lideratge compartit entre el professorat, models de lideratge compartit entre professorat i alumnat, i models de lideratge dialògic amb la participació de tota la comunitat. Així, veurem que, d'entre tots els models destaquen dos elements: (1) per una banda que el lideratge sigui compartit entre diferents membres -entre tot els i les mestres o només entre uns pocs i poques -com més gran sigui el nombre de membres més democràtic serà-, i (2) per altra banda, els estaments d'agents educatius que formin part d'aquest lideratge -col·lectius com mestres, alumnat, familiars, comunitat veïnal, etc. -un cop més, com més col·lectius representats, més democràtic. En aquest sentit, trobem diferents treballs i estudis que consideren que compartir el lideratge comporta una millora en els resultats tant per al centre en general, com a nivell educatiu (Hallinger & Heck, 2010; Harris & Chapman, 2002; Harris, 2004; Harrison & Killion, 2008; Mylles & Frost, 2006; Padrós & Flecha, 2014; Taylor, Goeke, Klein, Onore, & Geist, 2011).

En procés de democratització d'un centre escolar pot seguir diferents vies depenent de gran quantitat de factors. Un dels factors en el que tots els estudis coincideixen és en què el pas de les escoles a escoles més democràtiques vindrà de la mà d'una o més persones que engeguin i motivin el canvi, és a dir, en mans d'un o més líders. En aquest sentit, trobem autors com Kim (2009) o Riehl (2000) que consideren que la transformació de l'escola haurà de venir de la mà del director o directora del centre escolar, i de la seva capacitat de lideratge i motivació de les diferents activitats dutes a terme durant el procés. En canvi, hi ha altres autors que aposten

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

per treure part del protagonisme a l'equip directiu, i defensen la figura d'un lideratge compartit (Hallinger & Heck, 2010; Harris & Chapman, 2002; Harris, 2004; Harrison & Killion, 2008; Mylles & Frost, 2006; Padrós & Flecha, 2014; Taylor et al., 2011). Malgrat tot, existeix una coincidència en acceptar que la transformació d'un centre escolar cap a una estructura i administració més democràtica necessita de forma imprescindible la participació de gran part dels professionals i de la resta de la comunitat educativa. Per tant, els i les directores dels centres escolars podran tenir la tasca o no d'iniciar el procés de transformació, però perquè aquesta transformació tingui èxit i sigui perdurable en el temps caldrà la participació de tota la comunitat educativa (Schutz, 2006).

4.2.1.3.1. El paper dels directors del centre

Kim (2009), Riehl (2000), McGinn & Welsh (1999) destaquen el paper que pot jugar el director de centre en el procés de transformació d'una escola cap a una escola més democràtica. Coincideixen a destacar que el protagonisme de la figura del o la directora pot venir donat per diferents causes, per ocupar el càrrec més alt en l'ordre jeràrquic existent i estandarditzat dels centres escolars, per ser una persona referent amb dots de lideratge, o per tenir més o menys accés a la informació. Una capacitat de decisió, però, que tant podrà estar orientada cap al manteniment de les estructures establertes de forma tradicional, o dirigida cap a models de transformació més democràtics i participatius.

Tal com hem mostrat, McGinn & Welsh (1999) destaquen que es poden donar situacions en què els i les directores del centre escolar privin els processos de participació i actuïn exclusivament d'acord amb les seves creences. Riehl (2000) mostra que hi ha equips directius que tendeixen a mantenir l'ordre social existent, sent defensors fidels de les grans estructures que els han donat poder. Des d'aquesta perspectiva es considera que el càrrec de director està creat per donar continuïtat a un model jeràrquic i poc participatiu, i que, per tant, la figura del director es basarà en una actitud més continuista que no pas de transformació (Riehl, 2000).

Malgrat que gran nombre de directors puguin presentar un model de gestió continuista, Riehl (2000) considera que els directors dels centres escolars tenen la capacitat de ser els motors del canvi. Es basa en l'estudi de les escoles que estan aconseguint uns bons resultats

educatiu i veu el paper del director com la clau, tot i que destaca que el canvi real només vindrà quan tant les persones de dins i com les de fora de l'escola creïn un canvi comú. Un canvi que segueix un procés en què, en primer lloc, es creïn espais de diàleg comuns - promoguts pel o la directora del centre i on es plantegen els projectes de canvi- i que, en segon lloc, gràcies al treball conjunt, s'arribi a la consolidació del projecte donant-li continuïtat en el temps més enllà de la figura del o la directora (Riehl, 2000).

En aquest sentit Riehl (2000), a partir d'una revisió exhaustiva de la literatura científica, presenta un seguit d'accions concretes a fer per part dels i les directores de cara a crear una escola més inclusiva i democràtica. D'entre totes les accions destaquen:

1. Canvi en les estructures escolars
2. Animar a professors a revisar la seva pràctica docent
3. El tractament de l'alumnat des de la individualització i el reconeixement de les seves aportacions culturals al conjunt de l'escola
4. Promoure de forma activa la participació de les famílies a les escoles. Aquesta darrera acció, Riehl (2000) la presenta com a clau al considerar que una escola que visqui la democràcia i busqui els millors resultats educatius per a l'alumnat no pot fer-ho de forma aïllada a la comunitat i, per tant, caldrà construir connexions entre les escoles i la comunitat.

4.2.1.3.2. Lideratge del Professorat²⁴ (*Teacher Leadership*)

La literatura científica ha posat en relleu la importància de canviar el model de lideratge tradicional cap a models més democràtics, que permetin obrir vies de transformació social i orientar-se cap a la creació d'una escola més democràtica, equitativa, inclusiva, excel·lent i socialment justa (Santamaria, 2013; Shields, 2010).

En aquest sentit, per la seva afectació, destaca el model de Lideratge del Professorat treballat per David Frost des de la Universitat de Cambridge, amb la creació del projecte *International Teacher Leadership*, projecte que es va iniciar al Regne Unit, i que actualment ja és present en 14 països (Frost, 2008; Mylles & Frost, 2006; Padrós & Flecha, 2014).

²⁴ Traducció pròpia del concepte *Teacher Leadership* desenvolupat per Mylles i Frost (2006).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Lideratge del Professorat busca distribuir la direcció i gestió del centre entre el seu personal, directors i mestres, traient, així, el centralisme de la direcció en mans del o la directora de centre. L'equip directiu busca l'apoderament dels seus i les seves col·legues i descentralitzar la gestió del centre. D'aquesta forma, la concepció del Lideratge del Professorat trenca amb la jerarquia tradicional i situa al conjunt del professorat com a agents de transformació social, obrint la porta a què el projecte educatiu pugui tenir continuïtat en el temps més enllà de la figura d'una sola persona (Harris, 2004; Mylles & Frost, 2006; Padrós & Flecha, 2014).

Taylor et al., (2011) destaquen que el Lideratge del Professorat no busca convertir el professorat en administradors del centre. La conceptualització del Lideratge del Professorat radica en la idea que el professorat, per iniciativa pròpia lidera de forma informal i espontània activitats o àmbits concrets en què té un major coneixement, ja sigui tant a escala administrativa com acadèmica -per exemple, compartint materials docents, donant suport a la docència, etc.-

El lideratge del Professorat mobilitza als i les mestres a millorar la seva pràctica. Es tracta d'un lideratge que es dona a partir d'una relació entre iguals, fet que ajuda a crear un major ambient de col·laboració. A més, la intencionalitat del Lideratge del Professorat radica en l'ajuda i millora tant de la pràctica docent com de l'aprenentatge de l'alumnat, i s'allunya de l'avaluació i el control de la feina dels col·legues. Tal com diuen Taylor et al. (2011) "TLs are motivated by a desire to help students and support their fellow teachers, not to enforce a new policy or evaluate others' competències" (p. 921).

Harrison i Killion (2008) en la seva obra presenten un llistat de diferents formes a partir de les que un professor pot aportar un lideratge informal. Hi ha casos en què el lideratge es donarà de manera formal i d'altres que serà un lideratge espontani a partir de la interacció entre col·legues. Els aspectes que mostren són:

1. Proveir de recursos per a l'aprenentatge a altres col·legues (webs, eines, llibres, articles, etc.) o ajuda directa a les classes a altres professors,
2. Ser especialista en un tipus d'instrucció i ajudar a col·legues a implementar aquestes estratègies a les aules,

3. Ser especialista en una part del contingut curricular o en la seva aplicació i creació del pla d'estudis, o també, poder gestionar avaluacions compartides amb altres professors,
4. Compartir aprenentatges amb altres col·legues,
5. Mentor de professorat nou, en el sentit d'integració total dels nous professors al centre escolar i al seu entorn,
6. Formar part de la gestió del centre amb la idea d'iniciar i participar en programes destinats a la millora de l'escola i de l'aprenentatge de l'alumnat,
7. Generar espais de debat que ajudin a altres professors i a ells mateixos a la millora docent.
8. Tenir una actitud constant de millora, no conformar-se en com estan les coses, sinó pensar constantment en com millorar-les, ja que sempre queda un espai per la millora,
9. Partir de la idea d'aprenentatge constant, que el professorat està en constant aprenentatge i assumeix de forma activa la seva formació continuada

Tot i que és un model que obre la porta a una major democratització de la gestió del centre escolar, Taylor et al. (2011) mostren que es tracta d'un model que, en alguns casos podria ser millorable. Els autors consideren que, amb el pas del temps, es pot donar una tendència a formalitzar el rol de líder dintre del professorat i que això comporti el retorn cap a la figura de líder estable. A més, també destaquen que és un model tancat de lideratge que no contempla el lideratge de persones pertanyents a la comunitat més enllà del cos de mestres.

4.2.1.3.3. Lideratge Dialògic

El concepte de Lideratge Dialògic (Padrós & Flecha, 2014) suposa un pas més en la democratització del govern escolar en proposar que el lideratge no només sigui compartit entre el cos de mestres, sinó que l'amplia al conjunt de la comunitat.

Tal com hem vist en l'anterior apartat, la participació de la comunitat en el govern i gestió de l'escola és un element que fa augmentar la qualitat democràtica de les escoles aportant una millora en els resultats educatius, en l'escola, i en el seu context.

La concepció del Lideratge Dialògic (Padrós & Flecha, 2014) parteix dels principis de, per una banda, incloure el diàleg en el centre de les relacions, i per altra, crear mecanismes que

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

permetin incorporar la veu de totes les persones de la comunitat en aquestes relacions. En aquest sentit tal com exposen Padrós i Flecha (2014),

The dialogic leadership is thus the process through which leadership practices of all the members of the educational community are created, developed and consolidated including teachers, students, families, non-teaching staff, volunteers and any other members of the community (Padrós & Flecha, 2014, p. 217).

Padrós & Flecha (2014) mostren que amb la participació de la comunitat en activitats educatives i de gestió es dona un apoderament de les persones participants. Aquest apoderament comporta que, dins de la mateixa comunitat, aquestes persones també es converteixin en referents i, per tant, en líders en les seves comunitats. Els autors mostren com gràcies als processos de participació dins de l'escola es canvia la vida de les persones, i apareixen lideratges espontanis entre els diferents membres de la comunitat i de l'escola. Consideren que la clau de tot el procés de transformació és la creació d'un diàleg escola-comunitat, un diàleg que els ha permès participar en aspectes rellevants de l'escola, i una participació que els ha apoderat fins a convertir-los en referents.

4.2.2. Currículum democràtic

De forma general trobem que el currículum democràtic es compon de tres elements fonamentals, (1) el contingut del currículum, (2) el procés d'ensenyament–aprenentatge, i (3) el procés de creació i selecció dels diferents temes que el compondran.

Quan parlem de currículum democràtic, seguint els principals autors i obres de la literatura científica, entenem tant el contingut acadèmic, com els procediments de creació i els mecanismes que permetran l'ensenyament i l'aprenentatge del contingut curricular. Procediments per a la selecció i organització del coneixement escolar que hauran de ser ensenyats al professorat i educadors i educadores (Apple, 1986, p.68). En aquest sentit, al parlar dels elements democràtics en el currículum haurem de tenir present un triple vessant, en primer lloc, la qualitat democràtica dels continguts que s'ensenyen, en segon lloc, la pràctica d'ensenyament, que sigui més o menys democràtica, com a porta per a la transmissió de valors democràtics, i finalment, en tercer lloc, la creació d'aquest currículum, destacant les veus que participen en el procés de creació del currículum.

En el conjunt de la literatura científica, els estudis realitzats mostren com a partir de l'aprenentatge amb un currículum democràtic milloren els resultats educatius de tot l'alumnat i s'aporten eines a l'alumnat per a afrontar futurs reptes (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Bardsley, 2007; Beane, 2005; Frempong, Reddy, & Kanjee, 2011; Kubow & Fischer, 2006; McCowan, 2009). En aquest sentit, destaquen els estudis que defensen la democratització del currículum a partir de la inclusió de tot l'alumnat en el procés de creació i d'aprenentatge, independentment del seu origen, ètnia, cultura, gènere o condició social, així com assegurar la igualtat i equitat tant de resultats com de participació.

Cal destacar que, en l'àmbit internacional, molts dels estudis al voltant del currículum democràtic integren en el bloc referent al contingut del currículum, tots aquells aspectes referents a la metodologia d'ensenyament-aprenentatge i distribució d'aula, a l'entendre que un currículum democràtic caldrà que s'ensenyi i s'apregui basant-se en accions i mètodes intrínsecament democràtics, és a dir, aprendre democràcia fent democràcia (Apple & Beane, 1995; Kubow & Fischer, 2006; McCowan, 2009). Tot i això, en aquesta fonamentació teòrica hem considerat separar el contingut curricular pròpiament dit de les metodologies i distribucions d'aula emprades pels i les mestres, a l'entendre que tots dos són aspectes prou rellevants per tenir entitat pròpia i tractar-se de forma independent.

Respecte al contingut i al procés d'ensenyament–aprenentatge -relatius al primer i segon element fonamental d'un currículum democràtic-, diferents autors consideren com a aspectes clau (1) apropar la realitat social de la comunitat a dins les aules, (2) treballar amb temàtiques que ajudin a donar capacitat crítica a l'alumnat –anant més enllà de la divisió disciplinària tradicional–, i (3) incloure problemàtiques socials reals dintre l'aula (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Bardsley, 2007; Beane, 2005; Feito & López, 2008; Kubow & Fischer, 2006). Tot, sense deixar de costat l'aprenentatge instrumental, que serà clau per al futur laboral de l'alumnat (Apple & Beane, 1995; Beane, 2005). Per altra banda, un currículum democràtic també serà aquell que sigui capaç d'aportar a tot l'alumnat habilitats d'acord amb la societat actual (Aubert et al., 2008; Feito & López, 2008). En aquest sentit, Feito i López (2008) defensen aprenentatges que ajudin a fer que l'alumnat sigui capaç de relacionar i gestionar gran quantitat de coneixement, en lloc de basar-se en la memorització. Tal com afirmen

Esto supone que los estudiantes que han salido airosos de la etapa escolar pueden haber acumulado una determinada cantidad de información que, sin embargo, no les sirve para

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

comprender nuestro mundo como un sistema complejo. El alumnado puede superar todas las materias sin haber llegado a construir una estructura cognitiva que les permita aprehender la realidad como un todo compuesto por partes interdependientes. (p. 23).

Proposen fugir de l'educació bancària (Freire, 1970) i aprendre les habilitats que més es valoren en la societat actual, és a dir, aprendre el coneixement que permeti gestionar la informació, ja que la informació en la societat actual ha perdut valor al ser molt abundant i estar molt accessible, el que es valora és saber-la triar i gestionar.

Pel que fa al tercer element fonamental -el procés de creació-, la literatura científica coincideix a destacar la creació conjunta del currículum entre professorat i alumnat com un element essencial en clau de democràcia i millors resultats educatius (Apple & Beane, 1995; Kubow & Fischer, 2006; McCowan, 2009; Santos, 2006).

Pel que hem vist, podem afirmar que la importància del contingut curricular és innegable. Ja a finals dels anys 70 del segle passat Apple (1986) mostrava com, inicialment, la finalitat del currículum va ser el control social. L'autor fa un repàs històric i mostra com des dels seus inicis el control social del currículum venia a partir de la tria de coneixements a ensenyar a la societat, convertint-se, així, en un element essencial per la conservació de l'ordre social establert (coneixements, interessos i privilegis socials, etc.). A partir de l'aprenentatge del currículum, les persones creem la nostra visió del món, i el sentit i justificació de l'ordre social (Apple, 1986, p. 137). Tot i això, Apple destaca que quan parlem de control social no sempre hem de pensar negativament. Considera que és quasi impossible una vida social sense cap element de control (Apple, 1986). La importància del currículum, per tant, radica en el fet de ser la porta de l'aprenentatge i un element essencial cap a la transformació social o cap al reproduccionisme (Bourdieu & Passeron, 1970); si el currículum es basa en valors propis de la democràcia i de la justícia social ens estarem encaminant cap a una societat més justa, o a la inversa. Malgrat això, Apple (1986) mostra com, tradicionalment, el currículum ha servit més a interessos conservadors. Considera que per a dur a terme la transformació social no ens hem de limitar a fer una anàlisi social. Si bé és cert que el primer pas per a crear currículums més en sintonia amb la realitat de la comunitat i on aquesta estigui integrada, serà reconèixer les funcions tradicionals que ha tingut el currículum, el segon pas serà canviar-les i, així, no reproduir-les per desconeixement i encaminar-nos cap al canvi (Apple, 1986, p. 109).

Apple i Beane en la seva obra sobre *Escoles Democràtiques* (1995) proposen aquells elements que consideren que conduiran a la creació del que ells anomenen un currículum democràtic.

Per a ells, un currículum democràtic es basarà en els següents elements:

1. *Canviar el currículum ocult del centre escolar.* Tal com mostren Apple i Beane (1995), el dia a dia de les escoles, com s'organitza, l'existència o no de jerarquies internes, la metodologia d'aula més o menys inclusiva, etc., transmeten uns determinats valors a l'alumnat de forma amagada. Aquest currículum ocult dels centres educatius és una de les vies a través de les quals l'alumnat incorpora valors com la justícia social, el sentit del poder, dignitat, etc. Per tant, democratitzar les estructures i processos de les escoles és bàsic i fonamental per a un currículum democràtic real.
2. *Donar veu a totes les persones participants.* Per als autors, al marge dels valors intrínsecs a l'estructura escolar, la creació d'un currículum democràtic comporta una planificació oberta a totes les persones implicades, destacant que totes les veus siguin escoltades i tingudes en compte (p.30). Consideren que el currículum s'ha de crear fugint del model propi de la classe dominant que deixa de banda a minories ètniques, dones, joves i persones amb discapacitats. Així, els autors, en la seva definició de currículum democràtic, també consideren que aquest ha d'incloure la perspectiva i les preocupacions de l'alumnat, i no només les del professorat, que és com es dona tradicionalment.
3. *Generar capacitat crítica en l'alumnat.* Un altre element clau en la formació del currículum democràtic és el fet que l'alumnat trenca amb la inèrcia de tenir un rol passiu de consumidor de coneixement i passa a tenir un rol més actiu en el que creen els seus propis significats,

...en un currículum democrático, los jóvenes aprenden a ser "interpretes críticos" de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas: ¿quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? Y ¿A quién se beneficia de que lo creamos y nos guíemos por ello? (p. 31)

[...]

...un currículum democrático trata de ir más allá de la "tradición selectiva" del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante, hacia una gama más amplia de opiniones y voces (p. 34).

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

4. *Apropar l'aprenentatge al context social de l'alumnat.* Un altre dels ingredients que defineixen un currículum democràtic és centrar les experiències d'aprenentatge en problemes i qüestions rellevants com “el conflicte”, el “futur de la comunitat”, “política ambiental” o la “justícia”. Així el treball i aprenentatge aporten capacitat crítica a l'alumnat i, també, la inclusió de temes que, per una banda apropen l'aprenentatge al context social de l'alumnat, i per altra banda, són temes que molt sovint estan fora del currículum “oficial”.

A més, cal excloure de l'aprenentatge tots aquells elements que condueixen cap a models reproduccionistes i, alhora, integrar la realitat i les desigualtats socials -com el racisme, els desnonaments, la discriminació, violència de gènere, etc.-, i així aportar a l'educació la màxima qualitat.

5. *Assegurar l'aprenentatge “dominant”.* Per altra banda, Apple i Beane (1995) destaquen la necessitat de què el currículum democràtic també inclogui l'aprenentatge instrumental i la superació de les proves de nivell estandarditzades. Consideren que conèixer i aprendre el “coneixement dominant” obre portes al llarg de la vida, i així, busquen donar les màximes oportunitats d'èxit en la vida a tot l'alumnat, sobretot a aquell que per les seves condicions socioeconòmiques o culturals viurà més dificultats.

Seguint amb aquesta línia Beane (2005) aprofundeix en la creació del currículum democràtic i ens parla del treball basant-se en tres eixos: problemàtiques socials, el treball per projectes, i la planificació conjunta entre professorat i alumnat. Per a dur-ho a terme Beane (2005) se centra i desenvolupa el concepte de *currículum integrat* que es compon dels conceptes (1) integració de les experiències, (2) integració social, (3) integració dels coneixements, i (4) integració com a disseny curricular; tot ell, en un marc d'aules democràtiques i d'aprenentatge integral.

1. *Integració de les experiències.* Parteix de la idea que els significats que té l'alumnat sobre el món i sobre si mateixos tenen el seu origen en les seves experiències. Beane considera que l'aprenentatge que fem de reflexionar sobre les nostres experiències és una eina que serà clau i que aportarà una visió crítica tant en l'àmbit personal com social.
2. *Integració social.* Perquè una educació pugui ser considerada democràtica caldrà que aquesta es basi en el principi d'igualtat. En aquest sentit, les escoles hauran

d'assegurar les mateixes experiències educatives per a tot l'alumnat. És el que Beane anomena educació general. El coneixement que integra aquesta educació general, des de la proposta del currículum integrat, és un coneixement centrat en problemàtiques socials, programat i dut a la pràctica conjuntament entre alumnat i professorat. Així, no només es dona un millor accés al coneixement, sinó que també es fa a partir de valors democràtics i d'integració social (p. 26).

3. *Integració dels coneixements.* Aquest aspecte fa referència al caràcter transversal de treballar totes les àrees del coneixement o disciplina de forma conjunta o integrada.
4. *Integració com a disseny curricular.* El mateix disseny del currículum ja porta intrínseca la idea d'integració. Així, trobem el treball basant-se en problemes socials propers a les necessitats i problemàtiques de l'alumnat, també la integració de les experiències de tot l'alumnat com a font de coneixement, independentment del seu origen, condició social, ètnia, cultura, o gènere, i l'aprenentatge multidisciplinari. A aquests tres elements cal sumar-hi un quart aspecte que és la creació i planificació conjunta del currículum entre alumnat i professorat. Aquest darrer element és clau i essencial, ja que obre la porta a expressar les necessitats, inquietuds i experiències.

Un *currículum integrat* es basa i parteix dels valors democràtics, ja que està elaborat de forma conjunta entre alumnat i professorat, perquè persegueix l'equitat i la qualitat educativa per tots, i també, perquè aporta capacitat crítica i participativa en treballar basant-se en problemàtiques socials reals.

Per altra banda destaquen les aportacions de Kubow & Fischer (2006) i el seu treball en la creació d'un currículum democràtic a través de l'estratègia del Desenvolupament del Concepte de Democràcia (DCD, en endavant). El seu estudi està centrat en les escoles africanes -de Sud-àfrica i de Kenya- i presenten el treball conjunt entre el professorat de Sud-àfrica i de Kenya. El model de DCD és una eina que permet donar visibilitat a les cultures africanes en un context de cultura homogènia i dominant, que com a resultat d'anys de colonialisme es tracta de la cultura occidental blanca. En el seu treball destaca un element que fins ara no es presentava específicament com a element clau en un currículum democràtic, que és introduir l'aprenentatge de cultures i realitats socials fora de les estandarditzades en el currículum tradicional.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

El DCD busca un procés de canvi que condueixi cap a la transformació social, a partir de la creació d'un currículum democràtic i del treball del professorat a l'aula. Els autors parteixen de l'obra de Paulo Freire i situen el diàleg en el centre del procés. Destaquen com a essencial per a la creació del DCD la participació de mestres d'origen africà i coneixedors de la cultura local, tradicionalment exclosos d'aquest procés en considerar-los poc preparats per a la construcció d'un currículum alliberador pel seu poble. La participació de professorat natiu en la confecció del currículum, per un cantó, aporta la visió de les persones que estan sofrint l'exclusió i la marginació social pel color de la pell, i per l'altra, aporta major contingut democràtic i simbòlic al representar la lluita per la igualtat social i en contra del racisme,

At the school level, dialogue, in this case among teachers as they seek to construct curriculum for democratic citizenship, is a necessary step in reflecting critically on the democratic values important in South Africa and Kenya and the way in which those values can be taught to children and youths (Kubow & Fischer, 2006, pp. 203-204).

L'objectiu del DCD és crear espais de diàleg sobre democràcia i aprenentatge democràtic i introduir en el debat la veu i la cultura de col·lectius tradicionalment marginats. El resultat és la creació d'un currículum democràtic per a ús a l'aula.

La creació d'aquest currículum es realitza seguint un procés basat en quatre eixos: (1) diàleg sobre democràcia i educació democràtica amb la inclusió de les veus de professorat natiu, (2) com a resultat d'aquest diàleg, la presa de consciència de totes les persones participants, (3) aquesta presa de consciència en reflexa en un canvi en els plans d'estudi, i (4) transformació de les escoles i la comunitat gràcies al canvi en el pla d'estudis i el nou currículum.

Kubow & Fischer (2006) destaquen el contingut de valors democràtics que componen el nou currículum. Valors com la participació activa, acceptar nous punts de vista, la dignitat humana, el debat, i la capacitat per prendre decisions rellevants, són valors que han estat presents durant el procés de creació del currículum i que es transmeten a l'aula.

Finalment destacar que, donat que el currículum tradicional respon a la visió de la cultura dominant i a uns aprenentatges concrets i determinats, la inclusió d'aspectes com la multiculturalitat –com poden ser els treballs en relació a la Laïcitat Multicultural (De Botton & Pulido, 2014), la inclusió de les veus de minories ètniques (García, Silva, Yuste, & Flecha, 2009), la prevenció de la violència de gènere (Flecha, Melgar, Oliver, & Pulido, 2010), la realitat

cultural vista des d'una perspectiva de desigualtats socials (Apple & Beane, 1995) o les aportacions de cultures i grups minoritaris (Kubow & Fischer, 2006), entre altres, comporta una democratització del currículum al donar veu a col·lectius i a aspectes socials tradicionalment silenciats.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Taula 10. Aspectes bàsics del currículum democràtic.

A partir de l'aprenentatge del currículum, les persones creem la nostra visió del món, i el sentit i justificació de l'ordre social. Per això cal canvi el currículum i trencar amb la reproducció social. Un currículum democràtic serà aquell que aporti el coneixement, valors i experiències democràtiques als joves. A partir de l'aprenentatge amb un currículum democràtic milloren els resultats educatius de tot l'alumnat i s'aporten eines a l'alumnat per a afrontar futurs reptes. Elements bàsics d'un currículum democràtic:

Canviar el currículum ocult del centre escolar.

- Escoles que es basen en accions coherents amb la democràcia, i que viuen en democràcia en totes les esferes de l'escola (Apple & Beane, 1995; Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b)

Apropar l'aprenentatge al context social de l'alumnat.

- Apropar la realitat social de la comunitat a dins les aules (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Bardsley, 2007; Beane, 2005; Feito & López, 2008; Kubow & Fischer, 2006).
- L'aprenentatge de cultures i realitats socials fora de les estandarditzades en el currículum tradicional (Kubow & Fischer, 2006).
- Incloure problemes socials tradicionalment silenciats, com, per exemple, laïcitat multicultural (De Botton & Pulido, 2014), la prevenció de la violència de gènere (Flecha et al., 2010) o les aportacions de cultures i grups minoritaris (Kubow & Fischer, 2006)

Generar capacitat crítica en l'alumnat.

- Treballar amb temàtiques i metodologies que ajudin a donar capacitat crítica l'alumnat (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Bardsley, 2007; Beane, 2005; Feito & López, 2008; Kubow & Fischer, 2006).
- Que sigui capaç de relacionar i gestionar gran quantitat de coneixement, en lloc de basar-se en la memorització (Aubert et al., 2008; Feito & López, 2008).
- Aprenentatge Multidisciplinari, com, per exemple, a partir del treball per projectes (Beane, 2005; Feito & López, 2008).
- Que inclogui la realitat cultural vista des d'una perspectiva de desigualtats socials (Apple & Beane, 1995).

Assegurar l'aprenentatge "dominant".

- No deixar de costat l'aprenentatge instrumental, ja que serà imprescindible per a progressar socialment (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Bardsley, 2007; Beane, 2005; Feito & López, 2008; Kubow & Fischer, 2006; Aubert et al., 2008).

Donar veu a totes les persones participants, sobretot a aquelles que tradicionalment no han estat representades.

- La confecció del currículum s'ha de fer basant-se en la creació conjunta entre professorat i alumnat (Apple & Beane, 1995; Kubow & Fischer, 2006; McCowan, 2009; Santos, 2006; Beane, 2005).
- Amb la participació de la comunitat (Aubert et al., 2008; Feito & López, 2008).
- La participació de mestres d'origen de cultures minoritàries en el procés d'elaboració curricular (Kubow & Fischer, 2006).

Taula d'elaboració pròpia.

4.2.2.1. Metodologia d'Aprenentatge

El treball d'un currículum democràtic, tal com exposaven Apple i Beane (1995) quan parlen de canviar el currículum ocult dels centres escolars, tant pot venir donat per les polítiques democràtiques que apliquin els centres escolars, donant espai a la diversitat existent, com també es pot treballar a partir de metodologies d'ensenyament-aprenentatge que aportin valors i habilitats democràtiques a tot l'alumnat, com el pensament crític o les habilitats participatives, entre d'altres (Bardsley, 2007). A continuació presentem diferents metodologies d'aprenentatge i formes d'organització d'aula com una via d'aprenentatge dels valors i les habilitats democràtiques.

4.2.2.1.1. Treball per projectes

Seguint amb les aportacions d'autors com Beane (2005) i el seu treball sobre el currículum integrat, trobem l'obra de Feito i López (2008) i el treball a partir d'un currículum global. En la seva obra els autors proposen el *treball per projectes* com una metodologia que pot ajudar a l'aprenentatge de la democràcia. Aquesta metodologia de treball no és nova, ja que en 1918, Kilpatrick, va presentar aquest mètode de treball, i més tard, Bruner (1963) va treballar-ho més profundament.

El treball en projectes se centra a concentrar l'aprenentatge al voltant d'un projecte o àrea d'interès de l'alumnat a entorn del qual es fan girar tots o gran part dels continguts, procediments, actituds que es volen ensenyar. El projecte es decideix conjuntament entre professorat i alumnat, fet que permet unir les inquietuds de tot l'alumnat amb els continguts de classe. Són els nens i nenes qui decideixen què s'ha d'investigar i també són ells i elles qui realitza aquesta investigació, per tant, es trenca amb el rol passiu de l'alumnat per convertir-se en un element clau en la creació del coneixement. Així, aquesta metodologia aporta al conjunt de l'alumnat aprenentatges i valors propis d'un ensenyament democràtic (Feito & López, 2008; Tobón, 2006).

El treball per projectes no és només una metodologia d'un grup-classe sinó que també pot ser un treball conjunt de tota l'escola. En aquest cas afectarà a tot l'alumnat, de tots els cursos, i també a altres recursos de l'escola com la biblioteca. A més, també, tal com destaquen Feito i

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

López (2008), el treball per projectes és capaç d'incentivar la implicació de les famílies (p. 168) i, fins i tot, arribar a influenciar més enllà de les parets de l'escola (Feito & López, 2008; Tobón, 2006).

4.2.2.1.2. *Aprentatge - Servei*

En la mateixa línia que el treball per projectes trobem la metodologia de l'Aprentatge Servei (APS). És una metodologia que uneix el treball en un projecte transversal i el treball amb la comunitat. En aquest sentit, autors com (Martín, 2011) defensen l'APS des de la perspectiva de treball per projectes amb la variant que aquests estan enfocats cap a la comunitat.

Un dels aspectes que més es destaca en la literatura científica és el fet que perquè l'APS no sigui una pràctica buida de sentit, cal que aquest tingui una clara orientació cap a la transformació social i la justícia social. Així, a fi d'extreure la seva màxima potencialitat en l'ensenyament-aprenentatge de la democràcia trobem les propostes de Butin (2007) i el concepte de *Justice Oriented Education* o també de Mitchell (2008) al parlar de *Critical Learning Service*. Aspecte que tal com destaca Mitchell (2008) aporta un major aprenentatge a l'alumnat i suposa una major millora en la comunitat amb què es treballa,

a social justice approach to service-learning results in more complex thinking and reasoning skills than traditional service-learning courses. A critical approach embraces the political nature of service and seeks social justice over more traditional views of citizenship. This progressive pedagogical orientation requires educators to focus on social responsibility and critical community issues. Service-learning, then, becomes "a problemsolving instrument of social and political reform" (Mitchell, 2008, p. 51).

A més, l'APS també compta amb altres aspectes democràtics, com donar veu a l'alumnat (Morgan & Streb, 2001) i donar, així, resposta a les seves propostes de centres d'interès (Martín, 2011), el treball basant-se en qüestions socialment vives (Pagès & Santisteban, 2011), o, també, apropar les problemàtiques socials pròpies del context on es troba l'escola a l'interior de les aules (Butin, 2007; Martínez & Puig, 2011; Mitchell, 2008; Puig et al., 2011). Així, gràcies a l'APS l'alumnat podrà prendre consciència de les desigualtats socials, desenvolupar la seva visió crítica i dur a terme el projecte basant-se en el treball en equip (Boyle-Baise et al., 2006), a més de l'aprenentatge de valors democràtics i un canvi en la seva perspectiva sobre el sistema polític que els permeti orientar-se cap a ser ciutadans política i socialment més actius (Morgan & Streb, 2001).

Seguint aquesta metodologia l'alumnat rep l'aprenentatge des de tres focus, (1) com a protagonistes del seu propi aprenentatge al ser projectes elaborats i desenvolupats pel mateix alumnat, (2) un aprenentatge que també es dóna a partir de la pràctica i l'experimentació -aprendre anar fent-, i (3) un aprenentatge actiu i amb molt de sentit, sota accions basades en valors com la solidaritat. És a dir, aglutina tres vessants de l'acció educativa: la participació activa, la funcionalitat psicològica i el sentit social (Martínez & Puig, 2011, p.13; Puig et al., 2011).

L'origen de l'APS també el trobem en les propostes de l'Escola Nova i de pedagogs com John Dewey. Els principals autors de qui veu aquesta metodologia seran Dewey i la seva perspectiva d'aprendre fent a partir de l'experiència científica (Dewey, 1916), Decroly d'on extreu el plantejament de respondre als centres d'interès (Decroly, 1925) del mateix alumnat i que el projecte de l'APS parteixi de les seves necessitats i desitjos, de Makarenko -tot i compartir una perspectiva política diferent-, com a precursor del treball escolar orientat a la comunitat i al bé comú (Makarenko (p.o. 1935), 2001), de Freinet i la seva concepció de què els nens i nenes augmenten els seus aprenentatges a partir de la participació directa (Peyronie, 2001), i també, de pedagogs que han dut a terme projectes d'APS -com, per exemple, Joaquim Franch i el seu treball en les escoles catalanes, més relacionat en el context escolar que es treballa en aquesta recerca doctoral (Martín, 2011).

L'APS és una metodologia que diferents autors han destacat com una de les vies que podrà conduir a l'aprenentatge de la democràcia per part de l'alumnat. Tal com hem mostrat en el capítol 3 d'aquesta recerca al presentar les aportacions sobre les diferents vies per a l'aprenentatge de la democràcia, hi ha diferents autors que consideren que l'ensenyament de la democràcia hauria de partir de seguir el model de confrontació directa amb la realitat sociopolítica i així, prendre consciència de les injustícies, discriminacions, desigualtats socials (Apple & Beane, 1995; Barbosa, 2000; Basu, 2011; Biesta, 2011; Biesta & Lawy, 2006; Edelstein, 2011; Hess, 2002; Levinson, 2011; Marri, 2005; Martínez et al., 2003; Naval, 1989, 2003). Autors que consideren que una educació democràtica serà una via per a la creació d'una ciutadania més justa i activa políticament -en defensa de la justícia social- i, per aconseguir-ho veuen la necessitat d'incloure els problemes socials més rellevants a l'interior de les aules, de fer arribar la realitat social i del context sociocultural a l'interior de les aules, i que l'alumnat participi *en* i *per* la comunitat on es troben.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Així, més concretament, destaquen les aportacions d'autors com Edelstein (2011) que consideren que l'alumnat, per aprendre democràcia, hauria de treballar en projectes socials i a la recerca del compromís cívic a partir de la participació de l'alumnat en accions directes amb la comunitat. O també, Naval (1989, 2003) que entendrà que part de l'aprenentatge de la democràcia hauria d'estar lligat a *programes i accions* connectades amb la comunitat i el civisme, i en contacte directe amb els agents socials implicats (Barbosa, 2000).

4.2.2.1.3. Treball basant-se en problemàtiques socials

Tal com hem presentat al llarg d'aquest apartat, el treball partint de problemàtiques socials rellevants que afectin o tinguin relació directa amb la vida de la comunitat comporta un trencament amb les estructures tradicionals del currículum oficial (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Beane, 2005).

En el conjunt de la literatura científica podem trobar multitud de propostes de treball a l'aula partint de plantejar l'aprenentatge basant-se en problemàtiques socials rellevants. Així trobem propostes com l'estratègia de la problematització (Dewey, 1910) o l'estratègia de la discussió (Eisner, 1983, citat per Kennedy & Fisher, 1991). Són mètodes que parteixen de la realitat social que viu la comunitat i que, per la seva metodologia promou l'aprenentatge de valors democràtics. Enfrontar-se a raonar sobre la pròpia realitat i compartir aquest raonament amb altres persones comporta, per una banda, l'aprenentatge de capacitat crítica vers les problemàtiques socials, i per altra banda, a tenir en compte diferents perspectives sobre un mateix aspecte. Així, aquest tipus de mètode d'aprenentatge ajuda al desenvolupament de la consciència democràtica en l'alumnat (Paul, 1984; Stanley, 1991).

Per altra banda, partint del treball basant-se en problemàtiques socials rellevants, també destaca l'*ensenyament basat en el diàleg* que proposen Feito i López (2008). Els autors mostren exemples de com l'alumnat és l'encarregat de triar el tema a treballar i de presentar-lo a la resta de companys en una assemblea o àgora. Aquesta forma de treballar genera un espai que permet a l'alumnat portar el seu món a les aules, analitzar-lo de forma crítica, treballar de forma conjunta, aprendre a escoltar les opinions dels altres, i aprendre a treballar en equip i veure que permet arribar a conclusions conjuntes, etc. Són reunions que permeten l'aprenentatge de la democràcia de forma doble, per una banda, s'ensenyà democràcia a partir

de valors i, per altra banda, aquestes reunions porten els problemes socials a l'interior de l'escola, com per exemple, violència de gènere, racisme, etc.

4.2.2.1.4. Grups Cooperatius

L'aprenentatge cooperatiu és l'ús pedagògic de grups petits en els quals els alumnes treballen junts per a millorar el seu aprenentatge i el dels altres companys. El treball es realitza a partir de la discussió de materials, de la realització de les activitats, d'escoltar les explicacions dels companys i de l'ajuda i el suport mutu (Johnson & Johnson, 1999). El treball cooperatiu s'organitza partint del principi de què l'aprenentatge individual serà fruit de l'aprenentatge del conjunt. Gràcies a aquest treball conjunt i entre iguals, l'alumnat podrà aprendre altres continguts tan importants com la capacitat de cooperació i el respecte cap als companys i companyes. El mètode d'aprenentatge cooperatiu contrasta també amb l'aprenentatge competitiu, en el que cada alumne treballa en contra dels altres i amb l'aprenentatge individualista, en el que els estudiants treballen pel seu compte per obtenir aprenentatges desvinculats dels altres alumnes (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

En aquest sentit Johnson i Johnson (1999) argumenten que aquest tipus d'aprenentatge afavorirà el raonament i el pensament crític, ajudant a desenvolupar habilitats i actituds bàsiques per a la democràcia, com són la capacitat d'organitzar-se, treballar amb els altres, resoldre conflictes, negociar, arribar a acords, ser crític, oferir, demanar i acceptar ajuda i acceptar altres punts de vista al propi (Duran & Blanch, 2008).

4.2.2.1.5. Grups Interactius

En primer lloc volem destacar que els Grups Interactius no és una metodologia d'aprenentatge sinó que es tracta d'un model d'organització d'aula, que per raons de distribució del contingut del marc teòric, es presenta en aquest apartat.

Grups Interactius suposa un reaprofitament dels recursos del centre escolar, la inclusió de la participació de la comunitat a l'interior de les aules i el treball conjunt entre voluntariat i professorat, fet que li dona un valor altament democràtic.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Els Grups Interactius (en endavant, GI), són una de les actuacions educatives que es duen a terme en el si de les Comunitats d'Aprenentatge. Aquests són una forma d'organització de l'aula en què els alumnes s'agrupen en petits grups de manera heterogènia -en quan a nivell d'aprenentatge, gènere, cultura, etc., incloent-hi alumnat amb necessitats educatives especials o nouvinguts amb dificultats amb l'idioma- i en el que cada grup realitza una activitat concreta ajudat per una persona adulta voluntària. Aquesta persona adulta pot ser un mestre o una mestra o una persona de la comunitat, podent ser un familiar, una amiga, el membre d'una associació del barri, estudiants universitaris, etc. que tindrà com a única funció promoure la interacció entre l'alumnat. D'aquesta forma s'obre la porta de la participació educativa de la comunitat a l'interior de les aules. El treball que es realitza en cada petit grup es centra en la interacció com a base de l'aprenentatge. Aquesta interacció parteix del diàleg que es dona de forma igualitària entre l'alumnat incentivat per la persona adulta voluntària. Tot i que aquesta organització d'aula és transferible a qualsevol escola, independentment del context social en què es trobi, els GI presenten una major afectació en entorns socioeconòmicament desfavorables i amb altes taxes de diversitat cultural, ja que comporta un augment del rendiment acadèmic en alumnat que sovint rep els efectes de la segregació i de l'exclusió social, i, alhora, aporta una millor convivència tant dintre de les escoles com en la comunitat (Aubert et al., 2008; Elboj & Niemela, 2010; Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2013; Valls & Kyriakides, 2012).

Els principals elements democràtics que trobem en els GI són la participació de la comunitat en les activitats educatives del centre, millora dels resultats educatius per tot l'alumnat, especialment d'alumnat de grups minoritaris i amb discapacitat, aprenentatge basat en un diàleg igualitari i de forma conjunta, fet que comporta aprendre a valorar i escoltar la perspectiva de l'altre. A més, també suposa un aprenentatge que genera amistat entre l'alumnat, comportant una millora en la convivència intra-escolar, sobretot en aspectes relatius a la multiculturalitat.

4.2.2.1.6. Tertúlies Literàries Dialògiques

La literatura científica destaca que l'aprenentatge en habilitats de lectoescriptura comporta en l'alumnat un major i millor aprenentatge que afecta totes les disciplines escolar. En aquest sentit, destaquen les aportacions del projecte Includ-ed i les Actuacions Educatives d'Èxit

(Flecha, 2015), entre les quals trobem la *Lectura Dialògica* (Flecha, 1997, 2015). La *Lectura Dialògica* es pot dur a terme tant en horari lectiu com fora de l'horari de classes, en diferents espais i amb diferents persones participants. La *Lectura Dialògica* busca augmentar els nivells de lectura en l'alumnat a partir de la creació d'espais de lectura amb més interaccions i on es comparteixin les interpretacions dels textos, les emocions sorgides fruit de la lectura, i el vocabulari que no s'ha comprès. A més, també aporta l'aprenentatge d'habilitats de lectura crítica al promoure la reflexió i el raonament (Flecha, 2015; Soler, 2001). Una de les formes de realitzar Lectura Dialògica són les Tertúlies Literàries Dialògiques (TLD, en endavant) (Flecha, 2015).

Les TLD parteixen dels principis de la *Lectura Dialògica*²⁵ i tenen com a principis bàsics (1) la lectura d'obres de la literatura clàssica universal escollides pels mateixos participants, i (2) es prioritza que la participació, ja sigui de nens i nenes, joves o persones adultes, sigui de persones sense titulació acadèmica i amb poc costum de llegir²⁶. En les TLD només es llegeixen obres de la literatura clàssica universal per la seva contrastada aportació al patrimoni cultural de la humanitat, i, alhora, perquè permeten tractar les principals preocupacions i problemàtiques socials, independentment de la cultura i l'edat de l'alumnat (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010; CONFAPEA, 2012; Flecha, 2015).

Les TLD van ser creades en els anys 70 en el marc del projecte Comunitats d'Aprenentatge en l'escola de Persones Adultes de la Verneda, a Barcelona, de la mà d'educadors i educadores de persones adultes amb l'objectiu d'augmentar les oportunitats de participació i d'accés a la cultura de col·lectius més desfavorables (Sánchez, 1999). Pel seu funcionament suposen l'aprenentatge de valors democràtics com la participació basant-se en un diàleg igualitari i l'aprenentatge a escoltar i respectar la perspectiva de l'altre. A més, en els debats que es generen entre tots els participants es dialoguen temes relacionats amb el context social de l'alumnat, cosa que suposa una relectura crítica de la realitat social que viuen. A més, la participació en TLD crea vincles d'amistat entre l'alumnat, cosa que repercuteix positivament en la convivència del centre escolar i en aspectes com la multiculturalitat i el tractament de la

²⁵ La lectura dialògica és una de les Actuacions Educatives d'Èxit identificades pel Projecte INCLUD-ED, juntament amb Grups Interactius i Extensió del temps d'Aprenentatge (Flecha, 2015).

²⁶ En aquest sentit, les TLD no només es realitzen amb alumnat d'ensenyament obligatori, sinó que també es realitzen en gran diversitat de contextos educatius. En aquest apartat, ens centrarem a presentar les TLD que es realitzen en el context escolar.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

diversitat (Aguilar et al., 2010; Flecha, 1997, 2015; Flecha, García, & Gómez, 2013; Serrano, Mirceva, & Larena, 2010; Soler, 2001; Valls, Soler, & Flecha, 2008).

.

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 11. Diferents metodologies d'aprenentatge.

<p>Treball per projectes (Bruner, 1963; Kilpatrick, 1918)</p>	<p>Metodologia que respon als principis del treball sobre el currículum integrat de Beane (2005) i el currículum global de Feito i López (2008). És una metodologia que aporta al conjunt de l'alumnat aprenentatges i valors propis d'un ensenyament democràtic (Feito & López, 2008; Tobón, 2006).</p> <p>Es basa a concentrar l'aprenentatge al voltant d'un projecte. És l'alumnat qui decideix què s'ha d'investigar i també són ells i elles qui realitzen aquesta investigació. D'aquesta forma es trenca amb el rol passiu de l'alumnat per convertir-se en un element clau en la creació del coneixement.</p> <p>El treball per projectes és capaç d'incentivar la implicació de les famílies i, fins i tot, arribar a influenciar més enllà de les parets de l'escola (Feito & López, 2008; Tobón, 2006).</p>
<p>Aprenentatge Servei (APS) (Martínez i Puig, 2011; Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2011; Mitchell, 2008; Butin, 2007; Martin, 2011)</p>	<p>L'ensenyament de la democràcia s'hauria de basar a seguir el model de confrontació directa amb la realitat sociopolítica i així, prendre consciència de les injustícies, discriminacions, desigualtats socials (Barbosa, 2000; Biesta & Lawy, 2006; Biesta, 2011; Levinson, 2011; Basu, 2011; Apple & Beane, 1995; Edelstein, 2011; Marri, 2005; Naval, 1989, 2003; Martínez, Molina, i Montaner, 2003; Hess, 2002).</p> <p>L'APS és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006, p. 22; (Martínez i Puig, 2011, p. 12)</p> <p>L'APS aglutina tres vessants de l'acció educativa: la participació activa, la funcionalitat psicològica i el sentit social (Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2011; Martínez i Puig, 2011, p. 13)</p>
<p>Treball basant-se en problemàtiques socials. (Dewey, 1910; Kennedy & Fisher, 1991)</p>	<p>El treball partint de problemàtiques socials rellevants que afectin o tinguin relació directa amb la vida de la comunitat comporta un trencament amb les estructures tradicionals del currículum oficial (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Beane, 2005). És un tipus de mètode d'aprenentatge que ajuda al desenvolupament de la consciència democràtica en l'alumnat (Paul, 1984; Stanley, 1991). Parteix de les propostes com l'estratègia de la problematització (Dewey, 1910) i l'estratègia de la discussió (Eisner, 1983, citat per Kennedy & Fisher, 1991).</p> <p>Es basa a enfrontar-se a raonar sobre la pròpia realitat i compartir aquest raonament amb altres persones. Aquesta forma de treball comporta, per una banda, aprendre capacitat crítica vers les problemàtiques socials, i per altra banda, a tenir en compte diferents perspectives sobre un mateix aspecte. És un <i>ensenyament basat en el diàleg</i> (Feito i López, 2008) que permet a l'alumnat portar el seu món a les aules, analitzar-lo de forma crítica, treballar de forma conjunta, aprendre a escoltar les opinions dels altres, i aprendre a treballar en equip i veure que permet arribar a conclusions conjuntes.</p>

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 4. Aspectes democràtics en l'interior dels centres escolars

Grups Cooperatius (Johnson & Johnson, 1999)	<p>L'aprenentatge cooperatiu és l'ús pedagògic de grups petits en què els alumnes treballen junts per a millorar el seu aprenentatge i el dels altres companys, on l'aprenentatge individual serà fruit de l'aprenentatge del conjunt. El treball es realitza a partir de la discussió de materials, de la realització de les activitats, d'escoltar les explicacions dels companys i de l'ajuda i el suport mutu (Johnson & Johnson, 1999).</p> <p>A més, també aporta aprendre altres continguts tan importants com la capacitat de cooperació i el respecte cap als companys i companyes. Aquest tipus d'aprenentatge afavorirà el raonament i el pensament crític, ajudant a desenvolupar habilitats i actituds bàsiques per a la democràcia, com són la capacitat d'organitzar-se, treballar amb els altres, resoldre conflictes, negociar, arribar a acords, ser crític, oferir, demanar i acceptar ajuda i acceptar altres punts de vista al propi (Duran & Blanch, 2008).</p>
Grups Interactius (Aubert et al., 2008)	<p>MODEL D'ORGANITZACIÓ D'AULA</p> <p>Forma d'organització de l'aula en la qual els alumnes s'agrupen en petits grups de manera heterogènia -pel que fa a nivell d'aprenentatge, gènere, cultura, etc., incloent-hi alumnat amb necessitats educatives especials o nouvinguts amb dificultats amb l'idioma- i en el que cada grup realitza una activitat concreta ajudat per una persona adulta voluntària (un o una mestra, una persona de la comunitat -familiar, amiga, el membre d'una associació del barri, estudiants universitaris, etc.) que tindrà com a única funció promoure la interacció entre l'alumnat.</p> <p>Grups Interactius suposa un reaprofitament dels recursos del centre escolar, la inclusió de la participació de la comunitat a l'interior de les aules i el treball conjunt entre voluntariat i professorat.</p> <p>Grups Interactius obre la porta de la participació educativa de la comunitat a l'interior de les aules, augmenta del rendiment acadèmic d'alumnat, i aporta una millor convivència tant dintre de les escoles com en la comunitat. És un aprenentatge basat en un diàleg igualitari i de forma conjunta, fet que comporta aprendre a valorar i escoltar la perspectiva de l'altre (Aubert et al., 2008; Elboj & Niemela, 2010; Racionero et al., 2013; Valls & Kyriakides, 2012).</p>

<p>Tertúlies Literàries Dialògiques (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997)</p>	<p>Les Tertúlies Literàries Dialògiques parteixen de les aportacions de la <i>Lectura Dialògica</i> (Flecha, 1997), que busca augmentar els nivells de lectura en l'alumnat a partir de la creació d'espais de lectura amb més interaccions i on es comparteixin les interpretacions dels textos, les emocions sorgides fruit de la lectura, el vocabulari que no s'ha comprès.</p> <p>Les TDL tenen com a principis bàsics:</p> <p>La lectura d'obres de la literatura clàssica universal (ja que permeten tractar les principals preocupacions i problemàtiques socials, independentment de la cultura i l'edat de l'alumnat), i escollides pels mateixos participants.</p> <p>Es prioritza que la participació dels nens i nenes.</p> <p>Les TDL aporten l'aprenentatge d'habilitats de lectura crítica al promoure la reflexió i el raonament, l'aprenentatge en habilitats de lectoescriptura augmenten del rendiment acadèmic en totes les disciplines escolars, aprenentatge de valors democràtics com la participació basant-se en un diàleg igualitari i l'aprenentatge a escoltar i respectar la perspectiva de l'altre, es dialoguen temes relacionats amb el context social de l'alumnat, cosa que suposa una relectura crítica de la realitat social que viuen, i també, milloren la convivència del centre escolar i aspectes com la multiculturalitat i el tractament de la diversitat.</p>
---	--

Taula d'elaboració pròpia.

CAPÍTOL 5.

Projecte *Demoskole* i la democràcia a l'escola

Dins l'estudi de les escoles democràtiques destaquen les aportacions del Projecte *Demoskole*²⁷ per la seva aproximació holística a l'estudi de la democràcia en els centres escolars²⁸. Cal destacar que, tal com hem vist, la gran majoria d'estudis al voltant de l'escola democràtica se centren en aspectes sobre la gestió i el govern de l'escola, els diferents models de participació -tant d'alumnat com de familiars i altres membres de la comunitat-, o també, en relació al currículum escolar -tant en el seu contingut, com en la metodologia d'ensenyament-aprenentatge que se segueix.

En aquest sentit destaquen les aportacions del projecte *Demoskole*, que ha centrat el seu estudi en la definició d'escola democràtica i els seus efectes en la vida dels diferents agents educatius, analitzant la democràcia a l'escola des d'una perspectiva global.

La seva anàlisi parteix de quatre grans àmbits, que estudia de forma independent, però que alhora estan entrelaçats entre ells. Així focalitza l'estudi de la democràcia en els centres escolars partint de la definició prèvia de quatre pilars on es fonamenta la democràcia dins dels centres escolars, que són: la governança, l'habitança, l'alteritat, i l'ethos. A partir de l'estudi de forma detallada d'aquells elements que ajuden al fer que un centre sigui més o menys democràtic, el projecte busca la construcció d'un sistema d'indicadors que permetin poder valorar la "qualitat" democràtica d'un centre escolar -centrant-se en els nivells educatius obligatoris, infantil, primària i secundària.

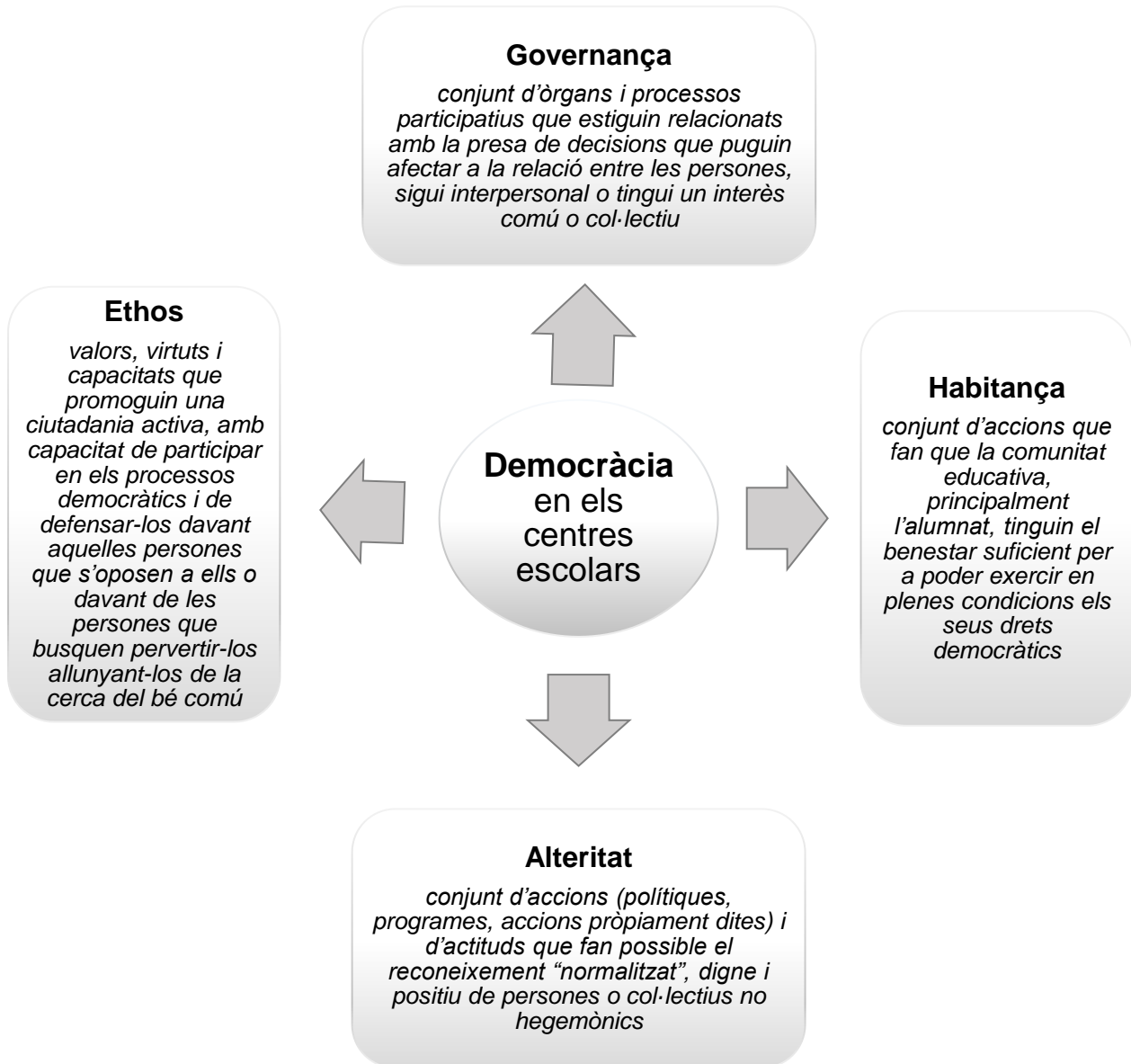
²⁷ *Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*. Pla Nacional I+D+i. Ministerio de Innovación y Competitividad (MINECO, 2013-2015. Ref: EDU2012-39556-C02-01/02). Investigadors principals Jordi Feu (UdG) i Núria Simó (UVic)

²⁸ La recerca que es presenta en aquesta tesi doctoral està emmarcada en el projecte *Demoskole* i parteix de les seves aportacions per a la realització de l'anàlisi de dades.

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 5. El Projecte Demoskole i la democràcia a l'escola

Gràfic 2. Els quatre pilars de la democràcia segons el projecte Demoskole (elaboració pròpia).



5.1. Pilars d'anàlisi d'una escola democràtica

5.1.1. Governança

Des d'una perspectiva general, per governança entenem aquelles estructures i procediments a través dels que es prenen decisions polítiques i es gestiona el fet públic (Feu, Canimas, Serra, & Simó, 2013). Si portem aquesta idea al centre educatiu, la governança a l'escola es concreta en el conjunt d'òrgans i processos participatius que estiguin relacionats amb la presa de decisions que puguin afectar a la relació entre les persones, sigui interpersonal o tingui un interès comú o col·lectiu (p. 18). Si, a més, volem que la governança d'un centre escolar pugui ser considerada com a "democràtica" caldrà que aquests òrgans i processos participatius siguin, a la vegada, democràtics, és a dir, que compleixin els requisits mínims d'igualtat i de llibertat entre els diferents agents educatius. Així, la idea de governança a l'escola es centrarà en les formes de govern, els processos de participació en aquest govern, i els mecanismes dissenyats per a la presa de decisions.

Sota aquests elements apareixen qüestions com el grau de llibertat dels diferents agents educatius, o els aspectes sobre els quals es prenen decisions, per a ser considerat com a un òrgan democràtic. O, en relació a la qualitat de governança democràtica, altres consideracions com per exemple quin serà el millor sistema de participació o també quina afectació tindrà aquesta participació en la jerarquia entre professorat i alumnat (Feu et al., 2013, p. 19). Qüestions, que, per altra banda, també hem trobat en el conjunt de la literatura científica. Tal com hem vist en els anteriors apartats, aquestes qüestions, com també altres, ens podran acostar més o menys a una major qualitat democràtica a partir de l'ideal que tinguem sobre democràcia. En aquest sentit, (Feu, Simó, Serra, & Canimas, 2015) presenten una sèrie d'indicadors a tenir en compte a l'hora de dissenyar una bona governança escolar democràtica, així els autors valoren aspectes com:

1. L'existència de mecanismes de participació en la presa de decisions i que aquests tinguin la capacitat de propiciar una major qualitat democràtica, destacant que a més horitzontalitat més democràtics seran aquests mecanismes;

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 5. El Projecte Demoskole i la democràcia a l'escola

2. L'extensió dels membres de la comunitat educativa que participa en els processos de decisions, entenent que a més agents educatius que participin major serà la qualitat democràtica;
3. Les qüestions sobre les quals se centraran els processos participatius, destacant que la major qualitat democràtica estarà en la rellevància dels temes en què decidir i els criteris de deliberació que se segueixin; i
4. La qualitat pròpia de la participació, on els autors destaquen aspectes com la importància dels processos de decisions, la igualtat entre els diferents agents educatius en el procés de decisió, la capacitat de decisió dels diferents agents, o també, l'aplicació rigorosa dels acords que s'estableixin en el procés de decisió.

En el context de les escoles catalanes, que és on s'emmarca aquesta recerca, l'administració estableix òrgans i processos participatius, aquests òrgans són els considerats Òrgans institucionals. En aquest sentit, Feu et al. (2013) destaquen que en les escoles no només es donen aquests Òrgans institucionals, sinó que, en alguns centres, també existeixen altres òrgans que es donen de forma paral·lela. Aquests són creats pel mateix centre educatiu, òrgans propis, i podran ser, o bé institucionalitzats, és a dir, recurrents i pautaats, o bé no institucionalitzats, que en aquest cas seran més o menys espontanis i sovint poc pautaats (Feu et al., 2013, p. 19).

Per tant, el projecte *Demoskole*, sota el pilar de governança, estudia els valors democràtics a partir de les formes de govern i la participació dels diferents agents educatius en relació a òrgans representatius, ja sigui estandarditzats segons la normativa vigent per al conjunt de les escoles, o bé pròpies de cada escola estudiada com a estudi de cas. A la vegada les formes de govern també són analitzades en funció del tipus de participació que es doni -representativa o directa-, per la representativitat dels diferents membres o estaments -en cas que l'òrgan estigui format per diferents estaments- i per l'atribució o competència que se'ls hi dona, podent ser, òrgans fonamentalment informatius, consultius, deliberatius o decisius.

5.1.2. Habitança

De forma paral·lela als òrgans de govern, un altre pilar bàsic de democràcia en els centres educatius que analitza *Demoskole* és el conjunt d'accions que fan possible l'habitabilitat del centre. Aquesta idea es considera bàsica en ser la condició prèvia perquè els diferents membres del centre educatiu puguin exercir el seu dret democràtic. D'aquesta forma, per habitança entendrem el conjunt d'accions que fan que la comunitat educativa, principalment l'alumnat, tinguin el benestar suficient per a poder exercir en plenes condicions els seus drets democràtics, és a dir, ser ciutadans autònoms, amb criteri, capaç de relacionar-se amb els altres i de superar amb èxit els diferents trams del sistema educatiu. És a dir, que l'alumnat no s'hagi de preocupar de les seves necessitats bàsiques, i que es pugui centrar en la seva evolució personal i social, fet que comporta que la governança no estigui restringida només a l'alumnat més benestant.

Així, perquè les persones puguin participar de la vida democràtica en condicions d'igualtat, cal vetllar perquè aquesta igualtat no sigui només formal, sinó que sigui real (com, per exemple, en temes com la salut i/o alimentació, condicions econòmiques, etc.). Aquest fet implica crear les condicions bàsiques que assegurin la igualtat en els processos de participació, ja que sense aquesta igualtat, la democràcia en el centre escolar no passaria del discurs teòric fet que comportaria, tal com argumenten Martínez et al. (2003) i Zinn i Macedo (2005), la creació d'un doble discurs que estaria promovent la pedagogia de la mentida (Feu et al., 2013, p. 19).

Per tant, l'habitança estarà composta per aquells elements propis de l'educació inclusiva, i, també, per la qualitat d'acollida del centre així com tot allò que contribueixi a un millor benestar de l'alumnat. Però el projecte *Demoskole* vol anar més enllà dels conceptes propis de la justícia social, i considera que per habitança també s'entendran aquelles actituds i valors relacionats en com estar al món i en societat, com, per exemple, l'hospitalitat, la cordialitat, o l'amistat, aspectes també essencials en el benestar i el desenvolupament personal i social (Feu et al., 2015). Així, el projecte entén per habitança els següents aspectes: (a) arquitectura del centre; (b) disposició de recursos humans, econòmics i materials (on també s'inclouran les condicions laborals dels treballadors del centre, o si el centre disposa de la quantitat de recursos econòmics suficients per dur a terme la tasca educativa); (c) ajudes econòmiques per cobrir les possibles dificultats de les famílies més necessitades; (d) existència de protocols que permetin detectar problemàtiques

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 5. El Projecte Demoskole i la democràcia a l'escola

familiars; (e) plans d'acollida del centre; (f) accions encaminades a aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat; (g) accions que busquin la promoció i consolidació d'un bon clima de centre; i, finalment, (h) que es doni l'existència d'un vincle positiu entre tots els agents educatius (Feu et al., 2013, p. 19; Feu et al., 2015).

En aquest sentit, igual que en el cas de la governança, el projecte *Demoskole* contempla una sèrie d'indicadors que ens porten a una habitança més democràtica, entenent-la com una bona habitança. Els principals indicadors són:

1. Les condicions mínimes de qualitat de vida de l'alumnat, relacionades amb l'ideal de justícia social. En aquest sentit tindrà una millor habitança aquell centre que tingui establerts mecanismes de detecció de possibles mancances i problemàtiques que tingui l'alumnat. Això inclou des de problemàtiques de salut, problemàtiques derivades de manca de recursos econòmics -com, per exemple, dificultats per adquirir els llibres de text, material escola, de participar en activitats escolars, etc.-, com també, problemàtiques familiars -com, per exemple, problemes de convivència, en l'habitatge, abusos o maltractaments-. Un centre escolar amb una bona habitança serà aquell que disposi de mecanismes orientats a una possible intervenció en cas que l'alumnat no tingui les necessitats bàsiques cobertes. En aquest sentit Feu et al., (2015) destaquen que tot i que són aspectes que poden ser considerats propis de la vida privada de les famílies i que el centre no hi hauria d'intervenir, des del projecte *Demoskole* s'entén que donat que afecten de forma directa a la funció educativa, no s'haurien de considerar alienes al centre escolar. A més, també destaquen la seva importància en el fet que vulneren els drets fonamentals de la infància, i que, a més, també dificulten o impedeixen l'exercici de la seva ciutadania (Feu et al., 2015, p. 11).
2. La bona acollida, convivència i benestar del centre escolar. Segons el projecte *Demoskole*, tindran una bona habitança aquells centres que disposin de plans d'acollida destinats tant a l'alumnat com a les famílies, amb especial importància per a les persones en situació d'exclusió social o en risc d'estar-ho, i també, plans d'acollida destinats al professorat, en especial a aquell professor amb menys experiència. Dins d'aquest indicador el projecte també tindrà en compte aspectes relacionats amb els recursos humans, com, per exemple, si el centre té en compte els drets laborals dels seus treballadors, si preveu

mecanismes destinats a la conciliació familiar i laboral, o si es disposen dels recursos humans suficients per dur a terme el projecte educatiu. Finalment, aquest indicador també contempla una anàlisi de l'arquitectura del centre escolar i que aquesta sigui adequada per a dur a terme la tasca educativa, tant a la seva relació amb l'entorn, pel que fa a l'edifici -dimensions i distribució interna-, com a la distribució d'aula i que aquesta sigui coherent amb el projecte educatiu que es porta a terme.

3. Que el treball del centre estigui orientat cap a què tot l'alumnat adquireixi totes les capacitats i coneixements que li permeti desenvolupar la totalitat de les seves capacitats. En aquest sentit el centre haurà d'assegurar que tot el seu alumnat rep l'atenció necessària per a l'assoliment dels objectius educatius. El projecte *Demoskole* entindrà l'èxit educatiu com

Que todo el alumnado adquiera los conocimientos y competencias obligatorios que permiten avanzar en el sistema educativo, así como disponer de la libertad y la capacidad crítica necesarias para el desarrollo personal y social. Que el alumnado tenga aseguradas unas condiciones materiales y afectivas básicas, que el centro disponga de las condiciones materiales y humanas necesarias y que goce de un buen clima, son condiciones imprescindibles, pero no suficientes para el éxito educativo. Es necesaria también una buena acción educativa (Feu et al., 2015, p. 12).

5.1.3. Alteritat

El projecte també considera que la democràcia a les escoles es pot viure en aquells aspectes relacionats amb la integració i la inclusió de la vida i la perspectiva de l'altre. En aquest sentit un tercer pilar que contempla el projecte *Demoskole* és l'alteritat, entesa com aquell conjunt d'accions (polítiques, programes, accions pròpiament dites) i d'actituds que fan possible el reconeixement "normalitzat", digne i positiu de persones o col·lectius no hegemònics, i que, per aquesta condició, tradicionalment queden invisibilitzats o representats d'una forma negativa. En aquest sentit, la democràcia implica mantenir l'equilibri entre el principi d'igualtat i el respecte a la diferència, sempre sota el paraigua de la llibertat (Feu et al., 2015, p. 12).

Si ens centrem en el centre educatiu, basar-se en el principi d'alteritat trenca amb les possibles desigualtats generades per una mala gestió de la diversitat, i, alhora suposa la inclusió de les veus de col·lectius no hegemònics dintre de les estructures de l'escola. Així, la democràcia a l'escola, des de la perspectiva de l'alteritat, es concreta en les accions pràctiques, discursos,

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 5. El Projecte Demoskole i la democràcia a l'escola

projectes, etc., que estiguin destinats al reconeixement i la valoració positiva de l'altre²⁹, a més de fer tot el possible perquè totes les persones siguin valorades i respectades en un pla d'igualtat i de llibertat. És a dir, anar més enllà de la "tolerància" de l'altre i donar-li visibilitat i un tracte normalitzat (Feu et al., 2013, p. 20).

L'alteritat està estretament relacionada amb els altres pilars en què es basa el projecte *Demokole*. Sense una bona alteritat no seria possible una bona governança ni una bona habitança. En aquest sentit Feu et al. (2013) destaquen que cal vetllar perquè existeixi una igualtat entre totes les persones del centre (independentment del seu origen, religió, llengua, orientació sexual, etc.) i que aquesta igualtat no sigui homogeneïtzadora, sinó que sigui una igualtat que respecti les diferències entre les persones, i evitar, així, que la majoria s'imposi sobre la resta.

De cara a poder determinar si els centres educatius tenen una bona alteritat, el projecte *Demoskole* centra la seva anàlisi en la indagació de l'existència d'alteritat en diferents àmbits. Aquests àmbits són (Feu et al., 2015, p. 14):

1. L'alteritat en els processos de representació política, és a dir, que en els diferents òrgans de participació existents en el centre escolar estan representats tots els col·lectius en igualtat de condicions.
2. L'alteritat en els processos de participació social, és a dir, que els centres escolars disposin de mecanismes que ajudin a la participació de familiars i altres membres de la comunitat en les diferents activitats dutes a terme a l'escola. En aquest aspecte també cal destacar que el centre educatiu vetlli perquè les accions que es faci no atemptin contra la integritat i es tinguin en consideració les possibles situacions de famílies amb dificultats o risc d'exclusió social.
3. Donar visibilitat als diferents col·lectius presents en el centre escolar des d'un pla de normalitat, respecte i llibertat, ja sigui en els òrgans de participació com en la quotidianitat del centre escolar
4. L'alteritat com a principi d'una educació inclusiva. És a dir, tenir presents aspectes organitzatius com el reconeixement d'hàbits i costums propis de cada cultura (fugint de l'homogeneïtzació cultural), reducció de les barreres arquitectòniques o la planificació

²⁹ L'altre entès com la persona que pertany a grups minoritaris, no convencionals i/o contra-hegemònics.

d'accions educatives encaminades a eradicar les situacions de discriminació i exclusió entre l'alumnat.

5. L'alteritat en l'àmbit pròpiament acadèmic. És a dir, que el centre disposi d'un currículum que visibilitzi de forma positiva a altres col·lectius tradicionalment silenciats, i que tant la metodologia d'ensenyament-aprenentatge com la distribució d'aula parteixi del principi de l'heterogeneïtat com a valor afegit i de qualitat educativa, i busqui la millor educació possible per a tot l'alumnat, amb independència del seu origen, condició social, grup ètnic, orientació sexual o creença religiosa.

5.1.4. Ethos

Finalment, *Demoskole* també contempla la dimensió transversal dels valors en l'estudi de la democràcia a les escoles. Parteix de la idea que l'*ethos* democràtic es compon de valors, virtuts i capacitats que promoguin una ciutadania activa, amb capacitat de participar en els processos democràtics i de defensar-los davant aquelles persones que s'oposen a ells o davant de les persones que busquen pervertir-los allunyant-los de la cerca del bé comú. Més concretament l'*ethos* democràtic contempla aspectes propis de la governança com el respecte a la llibertat i de les opinions dels altres, capacitat d'escoliar, expressar-se, interpretar i contrastar informació sota un esperit crític, aspectes propis de l'habitança, com la responsabilitat, el compromís, la defensa de la justícia i del bé comú des d'actituds pacífiques, i aspectes propis de l'alteritat, com la tolerància, la solidaritat, el respecte a les minories, capacitat de diàleg i valoració positiva de la diversitat (Feu et al., 2015, p. 14).

Així, l'*ethos* democràtic a l'escola impregna els altres tres pilars, però, donat que sovint en algunes escoles es treballa de forma independent, el projecte *Demoskole* l'estudia com un quart pilar. Cal destacar, però, que el projecte analitza l'*ethos* entenent que és un pilar que també es dona de forma transversal i que, només sent transversal, s'evitaran els dobles discursos sobre democràcia. En aquest sentit, s'analitza l'*ethos* basant-se en (Feu et al., 2015, p. 15):

1. Acords i conceptualització de l'*ethos*. Que s'hagi debatut i existeixi un acord entre tots els membres de la comunitat sobre els valors que promourà el centre escolar i que regiran el dia a dia a l'escola

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

Capítol 5. El Projecte Demoskole i la democràcia a l'escola

2. L'*ethos* en el treball acadèmic. Que aquests valors democràtics es promoguin a través d'activitats acadèmiques, del currículum acadèmic i, també, del currículum ocult.
3. L'*ethos* en el dia a dia del centre. Que aquests valors democràtics es promoguin a través de la vivència del centre i de les pràctiques i accions democràtiques que es promouen des del centre escolar, sigui en processos organitzatius o d'ensenyament-aprenentatge.

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 12. Indicadors per a una escola més democràtica segons projecte *Demoskole*.

Governança	Habitança	Alteritat	Ethos
Existència de mecanismes de participació en la presa de decisions. A més horitzontalitat més democràtics.	Establiment de mecanismes de detecció de possibles mancances i problemàtiques.	Representació de tots els col·lectius en igualtat de condicions.	Existència de mecanismes que permetin debatre i acordar entre tots els membres de la comunitat els valors que promourà el centre escolar.
Extensió dels membres de la comunitat educativa que participa en els processos de decisions. A més agents educatius que participin més democràtic.	Disposició de plans d'acollida destinats tant a l'alumnat com a les famílies, i plans d'acollida destinats al professorat, en especial a aquell professor amb menys experiència.	Disposició de mecanismes per a la participació de familiars i altres membres de la comunitat, vetllant per no atemptar contra la integritat i es considerin les situacions familiars i culturals concretes.	Promoció dels valors democràtics a través d'activitats acadèmiques i del currículum acadèmic.
Rellevància de les qüestions sobre les quals se centraran els processos participatius. A més rellevància més democràtic.	Garantir que tot l'alumnat rebi l'atenció necessària per a l'assoliment de tots objectius educatius.	Existència de mecanismes i pràctiques destinats a donar visibilitat als diferents col·lectius presents en el centre escolar des d'un pla de normalitat, respecte i llibertat.	Promoció dels valors democràtics a través de la vivència del centre i de les pràctiques i accions democràtiques que es promouen des del centre escolar.
Participació democràtica basant-se en valors com: importància del procés, igualtat, capacitat de decisió, grau d'obligatorietat d'aplicació dels acords.		Escola basada en els principis d'una educació inclusiva.	
		Educació basada en un currículum democràtic, i busqui la millor educació possible per a tot l'alumnat.	

Taula d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Feu et al., 2015)

PART II.

MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

CAPÍTOL 6.

Disseny de la recerca

6.1. Introducció

En el següent capítol presentarem el disseny metodològic de la recerca.

En primer lloc, descriurem breument el context de la investigació, que és el Projecte de recerca Demoskole.

Seguidament, i un cop emmarcada la recerca dins del projecte Demoskole, farem una aproximació teòrica de la perspectiva metodològica que hem seguit en el transcurs d'aquesta investigació i els seus principals referents teòrics.

A continuació, descriurem l'estructura que hem seguit i detallarem les diferents fases de la investigació: una primera fase de recerca teòrica i una segona fase de recerca pràctica.

Finalment, mostrarem i descriurem les estratègies utilitzades per a la indagació de la recerca -que són, l'observació, l'entrevista en profunditat, i el grup de discussió-, i la mostra de la nostra investigació -formada per les escoles participants i els agents educatius-.

6.2. Context de la recerca: El projecte Demoskole

Aquesta recerca forma part del projecte d'investigació *Demoskole, Democràcia, participació i educació inclusiva en els centres educatius*, EDU2012-39556-C02-01/02, en el marc del Plan Integral I+D, finançada pel Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), i duta a terme entre els mesos de gener del 2013 i desembre del 2016.

El projecte *Demoskole* s'ha desenvolupat sota la coordinació de les Universitats de Girona (EDU2012-39556-C02-01) i la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (EDU2012-39556-C02-02), i s'ha centrat en l'estudi de la democràcia i la

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

Capítol 6. Disseny de la recerca.

participació en l'ensenyament obligatori. El projecte pretén fer una observació de com es du a terme aquesta participació i democràcia escolar per poder establir una sèrie d'indicadors que permetin fer una aproximació a la qualitat i la intensitat democràtica dels centres educatius. Per al seu desenvolupament, la recerca s'ha estructurat de tal forma que l'equip d'investigació de la Universitat de Girona, liderat pel Dr. Jordi Feu s'ha centrat en les escoles de cicle infantil obligatori i primària, mentre que l'equip de recerca de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, liderat per la Dra. Núria Simó, s'ha centrat en l'estudi en els instituts d'educació secundària obligatòria. La recerca és essencialment qualitativa i parteix l'estratègia de l'estudi de casos, que en la seva totalitat han estat deu, entre escoles i instituts -cinc escoles d'educació infantil i primària, i cinc instituts d'educació secundària.

El projecte Demoskole ha donat veu als diferents agents educatius participants en la recerca -mestres, alumnat, familiars i membres de la comunitat veïnal- fet que ha permès la detecció -entre agents investigats i equip d'investigació- de les pràctiques educatives considerades com a més democràtiques i fer-ne una anàlisi conjunta buscant aquells elements que les potencien i aquells aspectes a millorar. A més, també s'ha valorat la seva capacitat inclusiva, principalment respecte a l'alumnat i famílies pertanyents a grups socials vulnerables, així com contrastar semblances, diferències i complementarietats entre l'educació infantil i primària i l'educació secundària obligatòria.

6.3. Recerca educativa, crítica, i basada en estudis de casos múltiples

Tal com hem presentat en el primer capítol, aquesta tesi doctoral es centra en el model d'educació democràtica desenvolupat en els centres educatius. Més concretament en, per una banda, les concepcions al voltant de la idea de democràcia que tenen els diferents equips directius i la seva concreció en les diferents accions que du a terme l'escola, i, per altra banda, en determinar aquells aspectes que permetran afavorir-ne la implementació i la seva promoció entre els diferents agents educatius.

La recerca que hem dut a terme es situa dins del camp de la **investigació educativa** que, tal com afirma Bisquerra (2004), pretén estudiar els processos educatius amb l'objectiu de poder aportar eines que puguin ajudar a millorar l'educació. D'aquesta manera, és una recerca que s'emmarca en el **paradigma crític**, ja que pretén analitzar la realitat per a transformar-la. És una recerca que pretén anar més enllà de la presentació d'un conjunt d'evidències demostrables sobre el dia a dia de l'escola

(Bisquerra, 2004, p. 39), i pretén fer una aportació a escala científica amb la intenció de mostrar la realitat, descriure-la, fer-ne una reflexió, i, en els casos que sigui possible, poder transformar-la (Arnal, 1997, p. 17). En consonància amb les aportacions de Cohen, Manion, & Morrison (2011) quan proposen que la recerca crítica en educació tingui una intenció de transformació cap a una societat més democràtica (p. 31). I tenint present també que, tal com argumenta Zeichner (2010), tot i que les diferents accions educatives que puguin dur a terme l'equip de mestres de les escoles, per sí mateixes, no seran suficient per conduir a la transformació social, sí que ajudarà a contribuir en gran mesura a la construcció de societats més democràtiques i socialment més justes.

La tesi doctoral que hem dut a terme pretén promoure la millora social i educativa a partir d'incloure en la recerca la veu dels diferents agents educatius, que són, l'equip de mestres, familiars, alumnat i altres agents educatius, ja que cada un d'ells, des de la seva posició i rol dins de l'escola, té la capacitat de desenvolupar una sèrie d'accions dins del centre educatiu, i per tant, d'influir en el mateix centre (Zeichner, 2010, p. 191). Una inclusió en la recerca dels diferents agents ha comportat que, alhora que es s'ha donat la seva participació, aquesta ha esdevingut una via de formació per a les persones participants, seguint, així, les aportacions d'altres metodologies d'investigació destacades en l'àmbit internacional, com la metodologia comunicativa d'investigació, que, a més, també proposa que les persones que participen en la recerca, alhora, esdevinguin subjectes implicats en l'estudi (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011; Gómez, Racionero, & Sordé, 2010; Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006; Puigvert, Christou, & Holford, 2012). Així, aquesta recerca, s'ha fet de forma bidireccional, és a dir, per una banda, els diferents agents educatius han aportat el seu coneixement, els seus ideals, somnis i experiència diària, i, per altra banda, la recerca ha contribuït a transmetre el coneixement teòric als diferents agents, contribuint, així, a possibilitar una millora educativa i social.

Per a desenvolupar la nostra recerca i poder donar resposta a la pregunta plantejada la tècnica que hem seguit ha estat la d'**estudis de casos múltiples** (Stake, 2005). Aquesta tria respon a la possibilitat d'aprofundiment que permet el treball amb diferents casos amb característiques semblants i així extreure aquells elements comuns i identificar els processos educatius i socials innovadors que ens han permès donar resposta a la pregunta d'investigació *3 Quins són els aspectes que afavoreixen una major democràcia en els centres escolars d'Infantil i Primària de Catalunya?*, proposada en el plantejament de la recerca, i, alhora, també poder indagar en els diferents discursos al voltant de

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

Capítol 6. Disseny de la recerca.

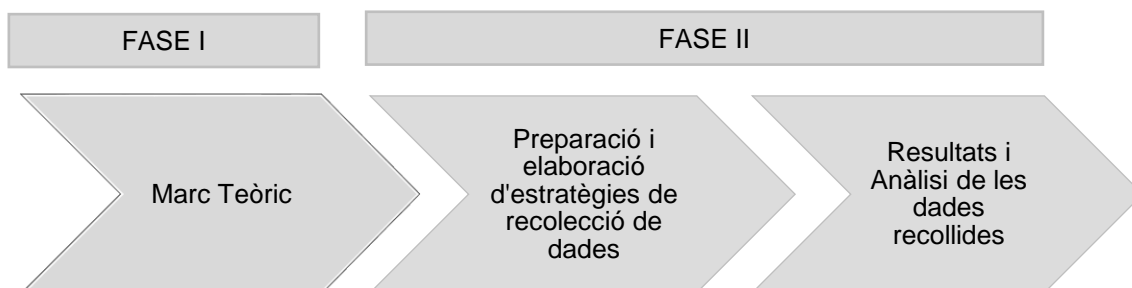
democràcia que tenen els diferents equips directius i poder extreure, també, una concepció comuna sobre la democràcia i la seva educació en aquelles escoles que han destacat per la seva perspectiva democràtica, donant resposta a la pregunta d'investigació 2, *Quines són les concepcions sobre democràcia que tenen els equips directius d'escoles d'Infantil i Primària amb un clar caràcter democràtic i com es concreten en el dia a dia de les escoles?*

La recerca que aquí presentem és de caràcter exclusivament qualitatiu, a l'entendre que el focus de l'anàlisi ha estat comprendre les situacions i experiències dels diferents agents educatius a partir de recrear els seus pensaments, sentiments i motivacions, i no tant presentar una fotografia quantitativa dels fets ocorreguts (Stake, 2005). En aquest sentit, la recerca que s'ha dut a terme ha estat, seguint les paraules d'Arnal (1997), "un procés actiu, sistemàtic i rigorós d'indagació orientat cap a l'estudi dels significats de les accions i de la vida social" (p.89), i que, alhora, ens ha permès descriure de manera detallada les situacions, els esdeveniments, les persones i les seves interaccions, tot incorporant "les reflexions, experiències, actituds, creences i pensaments" (p. 89) tal com els participants ho han expressat.

6.4. Fases de la recerca

Per tal de donar resposta a les preguntes d'investigació hem estructurat la recerca en dues fases: una primera fase centrada en l'obtenció d'una fonamentació teòrica i una segona fase, centrada en l'obtenció de dades mitjançant el treball de camp i la seva anàlisi.

Gràfic 3. *Estructura de la recerca* (elaboració pròpia).



6.4.1. Fase I. Cerca bibliogràfica i elaboració del marc teòric

Per a la construcció del marc teòric d'aquesta recerca i per tal de donar resposta a la primera pregunta d'investigació, que és *Quins són els principals aspectes que es donen en una educació democràtica?*, s'ha realitzat una selecció i anàlisi de la literatura científica al voltant dels principals conceptes que s'han presentat en els primers capítols d'aquesta tesi doctoral. Donada l'extensa informació existent al voltant d'aquests conceptes, la revisió de la literatura científica s'ha estructurat en 4 grans dimensions, que són

- *Dimensió 1.* Aproximació a la conceptualització de democràcia i la seva evolució al llarg del temps.
- *Dimensió 2.* La relació entre la democràcia i l'escola, la seva contextualització dins del debat internacional i la definició de la idea d'escola democràtica.
- *Dimensió 3.* Els aspectes democràtics que es donen a l'interior de les escoles que duen a terme una educació democràtica.
- *Dimensió 4.* La descripció del Projecte Demoskole com a model d'estudi de la democràcia a l'escola.

Per a la cerca d'informació s'han consultat les dues principals bases de dades científiques especialitzades en la recerca educativa proposades per la FECYT, que són Web of Science i Scopus, donant prioritat a les publicacions més recents. Per altra banda també hem consultat les obres dels principals autors de referència en cada una de les disciplines incloses en la fonamentació teòrica, que són, ciències polítiques per a la *dimensió 1*, i Investigació i innovació educativa, Sociologia de l'Educació, i Pedagogia per a les *dimensions 2, 3, i 4*.

6.4.2. Fase II. Bloc pràctic

Basant-se en les principals aportacions dels fonaments teòrics s'ha plantejat la realització del bloc pràctic i així donar resposta a les preguntes d'investigació 2, i 3, que són *Quines són les concepcions sobre democràcia que tenen els equips directius d'escoles d'Infantil i Primària amb un clar caràcter democràtic i com es concreten en el dia a dia de les escoles?*, i *Quins són els aspectes que afavoreixen una major democràcia en els centres escolars d'Infantil i Primària de Catalunya?*

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

Capítol 6. Disseny de la recerca.

Tal com ja hem indicat, el bloc pràctic es divideix en dues subfases: una primera destinada al disseny i a la realització de les diferents estratègies dutes a terme, i una segona centrada en l'anàlisi de les dades recollides. Cal apuntar que entre les dues fases es va dur a terme una segona volta d'entrevistes amb els diferents equips directius dels centres escolars, destinada a contrastar els resultats preliminars de l'anàlisi, i, per una banda, a completar la informació extreta en relació a les pràctiques democràtiques dutes a terme en els seus centres educatius. A més, també assenyalar que aquesta fase de la recerca s'ha dut a terme en el marc del desenvolupament del projecte Demoskole.

Finalment, l'anàlisi dels resultats obtinguts a partir de les diferents estratègies de recollida de dades s'ha realitzat basant-se en dos eixos:

- *Eix 1.* Anàlisi de la concepció sobre democràcia que tenen els diferents equips directius i la seva concreció en les diferents pràctiques democràtiques que promouen
- *Eix 2.* Determinar aquells aspectes presents en les escoles participants que ajuden a fer que es doni una major i millor democràcia dins dels centres educatius -basant-se en les aportacions del Projecte Demoskole pel que fa a anàlisi de les pràctiques democràtiques que es duen a terme a l'escola i a la seva qualitat democràtica.

6.5. Estratègies per a la indagació

Per tal de donar resposta a les preguntes d'investigació i supòsits plantejats en aquesta recerca s'han utilitzat diferents estratègies, enteses com aquells "processos interactius entre investigadors i investigats amb la finalitat d'obtenir informació" (Arnal, 1997, p. 13). S'ha indagat al voltant de les experiències, pensaments, sentiments i emocions dels diferents agents educatius que han participat en la recerca, i s'ha realitzat una anàlisi de la informació basada en la interpretació de la realitat partint de la interacció amb les persones. Les estratègies que s'han utilitzat al llarg d'aquesta recerca són, l'observació participant, l'entrevista i els grups de discussió. Totes elles ens han permès poder recollir la informació necessària per a l'elaboració dels diferents estudis de casos i la recerca doctoral.

6.5.1. L'observació participant

Aquesta estratègia ha estat aplicada des de la primera fase de la recerca de forma simultània a les altres estratègies: entrevistes i grups de discussió.

L'observació participant és una estratègia en què la persona investigadora "se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometida con las personas" (Angrosino, 2012, p. 81). En aquest sentit, tal com argumenta Corbetta (2003),

el investigador "baja al campo", se adentra en el contexto social que quiere estudiar, vive *como* y *con* las personas objeto de estudio, comparte con ellas la cotidianidad, les pregunta, descubre sus preocupaciones y sus esperanzas, sus concepciones del mundo y sus motivaciones al actuar, con el fin de desarrollar esa "visión desde dentro" tan importante para la comprensión" (Corbetta, 2003, pp. 304-305).

Gràcies a l'observació participant s'ha obtingut informació dels centres escolars, el context social i físic de les escoles, la seva arquitectura, la seva gestió dels espais, i la seva quotidianitat, és a dir, com es viu la democràcia en el seu dia a dia i en les relacions informals.

Per a l'elaboració d'aquesta recerca doctoral s'ha extret informació de 5 observacions participants (una per cada estudi de cas).

6.5.2. L'entrevista

Aquesta estratègia ha estat utilitzada per a conèixer la perspectiva, interpretacions i percepcions dels diferents equips de mestres. Les entrevistes han aportat dades per la realització de la posterior anàlisi i així poder donar resposta a les preguntes d'investigació 2 i 3 plantejades en aquesta recerca.

Les entrevistes van dissenyar-se com a entrevistes qualitatives semiestructurades basant-se en un guió amb els principals temes a abordar. Aquests temes es van plantejar a partir de preguntes obertes, i sense seguir un ordre concret de presentació (Corbetta, 2003). Aquesta manera de procedir va garantir que les respostes de les persones entrevistades fossin més lliures i menys condicionades, i poder aportar així, les visions i interpretacions dels diferents equips directius. Gràcies a les entrevistes vam

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

Capítol 6. Disseny de la recerca.

poder indagar en les diferents concepcions dels equips directius sobre el concepte de democràcia i les pràctiques democràtiques que se'n deriven, i, també, basant-se en la seva perspectiva i experiència, vam poder indagar sobre aquells aspectes que poden afavorir la democràcia concretant-ho en els conceptes de democràcia, participació i inclusió.

A més, tal com hem apuntat anteriorment, s'ha realitzat una segona volta d'entrevistes amb els diferents equips directius amb la intenció de validar i contrastar una primera anàlisi i selecció de les pràctiques democràtiques dutes a terme en el marc de cada escola. D'aquesta manera vam poder aprofundir en les valoracions que cada equip directiu fa d'aquestes pràctiques democràtiques concretes.

En aquest sentit, es van elaborar dos guions diferents en funció de si l'entrevista era de primera o de segona volta. Per a la primera entrevista el guió es va estructurar basant-se en quatre apartats:

1. **Informació sobre el municipi / barri on està ubicat el centre.** Aquesta informació es va permetre conèixer la perspectiva que l'equip directiu tenia al voltant d'aspectes com una descripció del barri o poble on està situada l'escola, la relació existent entre la població propera a l'escola i l'alumnat del centre escolar, i, també, els punts forts i febles del context on es troba l'escola.
2. **Informació general sobre el centre.** Aquesta informació es va permetre conèixer la perspectiva que l'equip directiu tenia al voltant de la perspectiva dels diferents equips directius al voltant d'aspectes com la singularitat del centre escolar, i la seva relació amb el seu entorn més proper.
3. **Informació relativa a la història del centre.** En aquest apartat la informació es va centrar en la perspectiva que l'equip directiu tenia en relació al projecte educatiu que estan duent a terme i la seva història.
4. **Informació al voltant del discurs sobre democràcia, participació i inclusió.** Aquesta informació es va permetre conèixer la perspectiva que l'equip directiu tenia al voltant de com es viu la democràcia i la participació dins de l'escola.

Pel que fa al guió de l'entrevista per a la segona volta, aquesta es va orientar en aprofundir i recopilar informació concreta de cada pràctica democràtica seleccionada prèviament per l'equip d'investigació. La recopilació d'informació es va fer a partir d'unes

fixes d'experiències democràtiques que es va complimentar conjuntament amb els equips directius.

Per a l'elaboració d'aquesta recerca doctoral s'ha extret informació d'un conjunt de 8 entrevistes realitzades als diferents equips directius -sumant les entrevistes realitzades durant la primera volta de la recerca i les realitzades durant la segona volta-. En aquest sentit apuntar la impossibilitat de realitzar una segona volta en dues de les escoles participants a causa de la manca de disponibilitat dels diferents equips directius.

Finalment destacar que la perspectiva crítica ha ajudat l'equip directiu a prendre consciència de les seves pròpies pràctiques democràtiques i, també, a articular els seus discursos i concepcions sobre l'educació democràtica.

6.5.3. Els grups de discussió

A partir dels grups de discussió es va poder recopilar informació sobre les perspectives, experiències i pensaments de diferents agents educatius com l'alumnat, les famílies, i persones voluntàries, siguin familiars o no, i així poder donar resposta a les preguntes d'investigació 2 i 3 plantejades en aquesta recerca.

Per a la formació dels grups de discussió aquests es van basar en grups naturals de persones que prèviament ja es coneixien i compartien un mateix espai o context. Gràcies a aquesta estratègia es potencia la interpretació col·lectiva de la realitat a través d'un diàleg igualitari entre totes les persones participants.

Per a la realització dels grups de discussió es va elaborar un guió obert de temes a tractar. El guió va servir d'orientació perquè les diferents persones participants expressessin les seves reflexions de forma lliure amb la mínima direcció. El guió tenia els objectius de (1) Conèixer la concepció sobre democràcia dels diferents agents educatius, destacant la informació referida a governança, habitança, i alteritat, (2) Identificar els espais/llocs on es practica la democràcia, (3) copsar el rol i el protagonisme dels diferents agents educatius en la pràctica democràtica del centre, (4) indagar en la valoració de l'ensenyament-aprenentatge i de les pràctiques democràtiques del centre que fan els diferents agents educatius, ja sigui en el dia a dia com en la metodologia d'aula, i (5) recollir propostes per aprofundir la pràctica democràtica.

El guió es va estructurar basant-se en tres grans eixos, que segueixen els pilars del concepte de democràcia que proposa el projecte Demoskole:

1. **Democràcia des de la governança.** On s'indagava al voltant de la concepció de democràcia de cada agent educatiu, en la valoració de la seva participació, pel que fa a "quantitat" (en relació al nombre d'espais i d'oportunitats en els que poden participar) i respecte a "qualitat" (en relació a aspectes com que la seva veu sigui escoltada, que puguin decidir, etc.).
2. **Democràcia des de l'alteritat, focalitzat en la Diversitat.** On es va centrar en la percepció dels diferents agents educatius pel que fa a la valoració de la diversitat a les aules, l'atenció a la diversitat per part de l'escola, i el sentiment d'inclusió com a agent educatiu i en relació a la resta d'agents.
3. **Democràcia des de l'habitança.** On es va indagar al voltant dels sentiments i percepcions del clima de centre, de la utilització dels espais, i de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge.

Per a l'elaboració d'aquesta tesi doctoral s'ha extret informació d'un conjunt de 9 grups de discussió realitzats als diferents agents educatius, sent quatre grups de discussió amb familiars, quatre grups de discussió amb alumnat, i un grup de discussió amb voluntaris i voluntàries. En aquest sentit apuntar la impossibilitat de realitzar un grup de discussió amb l'alumnat d'una escola que va considerar que el nivell d'intrusisme que suposava dur a terme aquesta estratègia amb el seu alumnat era incompatible amb el seu projecte educatiu.

6.6. Mostra

6.6.1. Escoles participants en la recerca

La selecció de les escoles participants en la recerca correspon a cinc de les escoles que han participat en el projecte Demoskole. En aquest sentit, el projecte Demoskole, en el seu vessant focalitzat en l'educació infantil i primària, va triar cinc escoles que destaquessin per ser centres educatius que estiguessin duent a terme pràctiques de democràcia participativa sostinguda en el temps. Així, aquesta recerca doctoral, s'ha centrat en l'estudi de cas de cinc escoles que estan duent amb èxit i continuïtat la implementació d'una organització democràtica del centre amb la participació dels diferents agents educatius -mestres, alumnat, familiars, i comunitat veïnal. Així, cada

centre educatiu destaca per la seva identitat: un centre que segueix un projecte educatiu d'*educació lliure* (PR1), un centre educatiu amb un especial tractament de la diversitat cultural (PR2), un altre amb una forta tradició democràtica (PR3), un centre educatiu que aposta per la democràcia en un context rural (PR4), i, també, un centre educatiu que segueix el projecte de Comunitats d'Aprenentatge (PR5). Es tracta, doncs, d'una recerca que ha partit de l'estudi de casos d'èxit, per així, poder identificar aquells aspectes amb bons resultats contrastats que puguin ser transferibles a altres contextos, amb la recreació sociocultural corresponent (Apple & Beane, 1995; Fine & Weis, 1996). Aquest fet ens han permès observar com el sistema educatiu pot redefinir les pràctiques educatives existents i orientar-les cap a accions de major participació i democràcia, alhora que reporta beneficis a tots els agents educatius.

En total han estat cinc les escoles que han participat en la recerca. Per raons d'anonimat el nom de les escoles ha estat substituït per la codificació d'anàlisi, codificant cada escola amb les sigles PR*n*, presentades en detall en el capítol de resultats d'aquesta recerca.

En la següent taula presentem un resum de les cinc escoles participants en la recerca i el seu context

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

Capítol 6. Disseny de la recerca.

Taula 8. Estructura i composició de les escoles participants en la recerca

Codi	Projecte educatiu	Mida centre, Nombre de línies	Titularitat	Localització i ubicació geogràfica del centre
PR1	Projecte educatiu alternatiu que parteix dels principis llibertaris.	Petita, escola. 21 alumnes	Privat	Ciutat propera a la ciutat de Barcelona 46.133 habitants. Escola situada en un entorn urbà, ubicat a tocar a un entorn natural.
PR2	Projecte educatiu centrat en la participació i integració de minories culturals	Gran, escola de 2 línies. 408 alumnes	Públic	Ciutat de 29.342 habitants. Entorn urbà, ubicat enmig de la ciutat.
PR3	Projecte educatiu que des dels inicis de l'escola treballen la governança des d'una perspectiva integrada.	Mitjana, escola d'1 línia. 291 alumnes.	Públic	Poble de 5.053 habitants, situat a prop d'una ciutat capital de província. Ubicat dins de l'entrament urbà, a prop d'un entorn natural.
PR4	Escola rural en què el projecte educatiu persegueix dinamitzar la participació de la comunitat educativa en un sentit extens (alumnes, famílies i ajuntament).	Petita, escola cíclica. 22 alumnes. Forma part d'un ZER	Públic	Poble en un municipi de dos pobles amb 248 habitants en total. Escola ubicada dins de l'entrament urbà a tocar a la natura.
PR5	Comunitat d'Aprenentatge.	Gran, escola de dues línies. 429 alumnes.	Públic	Ciutat capital de comarca amb 45.444 habitants. Escola ubicada dins de l'entrament urbà, als afores de la ciutat.

Taula d'elaboració pròpia.

6.6.2. Agents educatius implicats en la investigació

Seguint amb la perspectiva metodològica de recerca d'orientació crítica i comunicativa, s'ha potenciat la participació del màxim nombre d'agents educatius, augmentar les possibilitats de transformació social i millora educativa, i, alhora, recollir el màxim nombre de perspectives i vivències possibles. En aquest sentit, els agents que han participat en la recerca són:

- a) **Equip de mestres.** Tal com hem mostrat en l'apartat teòric la transformació d'una escola cap a una escola de gestió democràtica serà clau el paper i la voluntat de l'equip directiu. L'estratègia de recollida d'informació ha estat l'entrevista, i s'han realitzat dues voltes.
- b) **Alumnat.** Protagonista del procés educatiu i receptor del model educatiu democràtic. Les seves aportacions són claus per poder valorar la qualitat educativa i democràtica del centre escolar. L'estratègia de recollida d'informació ha estat els grups de discussió. Una de les escoles (PR1) no va permetre la realització del grup de discussió al considerar que en cas de fer-se no s'hagués respectat el projecte educatiu.
- c) **Familiars.** La literatura científica ha apuntat la participació de les famílies a les escoles com un dels elements clau i imprescindibles per una escola amb gestió democràtica i per la millora dels resultats educatius. A més, les aportacions de familiars són claus donat que la seva participació té una afectació directa en els pilars de la democràcia que ha apuntat el projecte Demoskole en els que s'ha basat aquesta recerca.
- d) **Voluntariat -familiars o no.** Tal com mostra aquesta recerca és un dels col·lectius que no sempre té protagonisme en les escoles, però que té una gran capacitat d'aportar aquells elements que aporten una major qualitat democràtica als centres escolars. En aquest sentit, tal com hem mostrat en la fonamentació teòrica, serà a partir de la participació de tota la comunitat veïnal que es podrà donar la transformació cap a una societat més democràtica tant dins com fora de l'escola. Dins d'aquest col·lectiu podem trobar, al marge de familiars, persones de la comunitat veïnal, estudiants universitaris i exalumnat, entre d'altres.

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

Capítol 6. Disseny de la recerca.

Taula 9. Resum recollició de dades per estratègies, agents educatius i escoles

Estratègia	Quantitat	Agents educatius	Escoles
Entrevista			
Primera volta	5	Equip directiu	PR1, PR2, PR3, PR4, PR5
Segona volta	3	Equip directiu	PR3, PR4, PR5
Grup de Discussió	4	Familiars	PR1, PR2, PR3, PR4
	1	Voluntariat	PR5
	4	Alumnat	PR2, PR3, PR4, PR5

Taula d'elaboració pròpia.

6.7. Temporització de la recerca desenvolupada

En la següent taula presentem una taula amb les fases i subfases d'aquesta recerca i la seva relació amb les preguntes i els objectius d'investigació, i l'estratègia aplicada.

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 10. Quadre resum de la recerca desenvolupada.

Pregunta d'investigació	Objectiu	Fase d'investigació	Estratègia d'investigació
<p>Pregunta d'Investigació 1</p> <p>Quins són els principals aspectes que es donen en una educació democràtica?</p>	<p>Objectiu 1</p> <p>Indagar en les principals aportacions teòriques al voltant dels aspectes democràtics dins de l'àmbit educatiu.</p>	<p>Bloc Teòric</p> <p>Creació del Marc Teòric</p>	<p>Buidatge de la literatura científica</p>
<p>Pregunta d'Investigació 2</p> <p>Quines són les concepcions sobre democràcia que tenen els equips directius d'escoles d'Infantil i Primària amb un clar caràcter democràtic i com es concreten en el dia a dia de les escoles?</p>	<p>Objectiu 2</p> <p>Identificar les concepcions sobre democràcia dels equips directius d'escoles d'Infantil i Primària a Catalunya amb un clar caràcter democràtic i la seva concreció en el dia a dia de l'escola.</p>	<p>Bloc Pràctic</p> <p>Realització del treball de camp³⁰</p>	<p>Entrevistes equips directius (7)</p> <p>Grups de Discussió a alumnat, familiars i voluntariat (9)</p>
<p>Pregunta d'Investigació 3</p> <p>Quins són els aspectes que afavoreixen una major democràcia en els centres escolars d'Infantil i Primària de Catalunya?</p>	<p>Objectiu 3</p> <p>Identificar aquells aspectes que ajuden al fet que en els centres educatius d'Infantil i Primària de Catalunya es doni una major democràcia</p> <p>3.1. En relació a una governança escolar més democràtica.</p> <p>3.2. En relació a una habitança escolar més democràtica.</p> <p>3.3. En relació a una major alteritat.</p> <p>3.4. En relació a un ethos més democràtic</p>	<p>Bloc Pràctic</p> <p>Realització del treball de camp</p>	<p>Entrevistes equips directius (7)</p> <p>Grups de Discussió a alumnat, familiars i voluntariat (9)</p>

Taula d'elaboració pròpia

³⁰ La selecció de centres s'ha realitzat en el marc del Projecte Demoskole

PART III.

MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

CAPÍTOL 7. Resultats.

Informació per escoles participants en la recerca

Al llarg del següent capítol presentarem els resultats obtinguts de les diferents tècniques d'extracció de dades descrites en l'anterior capítol de metodologia. Així, la informació referent a cada escola participant la presentarem basant-se en una estructura que es compondrà (1) d'una aproximació al context i una breu descripció dels elements significatius de cada centre, a partir de les diferents observacions i entrevistes amb l'equip de mestres que es van realitzar, (2) una descripció de l'ideal de democràcia que té l'equip directiu i el claustre de mestres de l'escola, a partir de les diferents entrevistes que es van realitzar, i (3) una descripció de les diferents accions i programes que es duen a terme des de l'escola que responen a la defensa i la lluita dels seus ideals sobre democràcia, és a dir, aquelles pràctiques democràtiques que són el resultat del seu ideari i projecte educatiu.

7.1. Escola PR1

7.1.1. Context de l'escola

L'escola PR1 està ubicada en una casa ocupada per l'associació de veïns en el marc d'unes accions reivindicatives a nivell de barri. L'escola està situada en una ciutat propera a la ciutat de Barcelona, en barri residencial de classe mitjana i obrer. És una casa de dues plantes que està rodejada d'un jardí i d'un bosc. L'ús de la casa ocupada es divideix entre l'escola i els veïns del barri, tot i que l'interior de la casa només estarà utilitzat per l'escola. Durant els matins l'escola té l'ús exclusiu de totes les instal·lacions, mentre que les tardes alguns veïns i veïnes utilitzen el jardí com a hort urbà, i els caps de setmana es realitzen activitats veïnals també en el jardí.

Tot i que als inicis, gràcies al moviment reivindicatiu d'ocupació es va donar una relació directa entre els veïns i veïnes i l'escola, amb el pas del temps aquesta relació ha anat desapareixent, quedant algunes relacions residuals amb alguns veïns que utilitzen els horts, però amb poc contacte. A part, l'escola manté certa relació representants d'altres

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

associacions veïnals, i, en alguns casos, per a la realització d'assemblees i altres activitats, utilitzen locals d'aquestes associacions.

El projecte educatiu d'aquesta escola neix fa més de 10 anys de la iniciativa d'un grup de pares i mares de moviments polítics i socials llibertaris i d'esquerres. Aquests pares i mares participaven en un projecte autònom i autogestionat vinculat a un centre social ocupat i tenien la necessitat que els seus fills i filles es socialitzessin d'una forma més propera al model de relacions que ells i elles estaven construint.

El projecte pedagògic del centre entén la figura del mestre com un acompanyant de l'aprenentatge dels nens i nenes, persones de referència que acompanyen als nens mentre són a l'escola. La funció principal de l'acompanyant és la d'observar i donar resposta a les necessitats dels nens i nenes, sense avançar-se ni pensar per ells i elles. Actualment hi ha un equip de 4 acompanyants, dos homes i dues dones, que es distribueixen l'horari laboral de manera que s'asseguren que cada dia hi hagi tres acompanyants a l'escola. Tots quatre coincideixen en tenir una visió alternativa del món i de l'educació, entenen l'aprenentatge des de la idea que el nen o la nena són els protagonistes. La majoria han arribat al projecte educatiu de l'escola perquè ja estaven vinculats o coneixien projectes similars, d'educació lliure. Fa tres anys, aproximadament, que el projecte té un equip d'acompanyants, més o menys fixe, i també un grup de famílies estable i cohesionat. Això ha suposat una major estabilitat del projecte, donat que la gestió del centre és compartida entre familiars i acompanyants.

En relació a les famílies, el projecte educatiu de centre es fonamenta amb un alt grau de la seva implicació a l'escola, cosa que suposa a les famílies una major dedicació a les diferents tasques. A més, el projecte educatiu també es recolza en el fet que les famílies dediquin temps a la cura dels seus fills i filles, cosa que, sumat al temps dedicat a la gestió escolar, va en detriment de les seves carreres professionals.

A l'escola hi ha moltes famílies monoparentals (la majoria dones). El perfil de les famílies es caracteritza per ser persones que es situen en les trajectòries laborals discontinues, precàries i inestables, moltes vegades per elecció. Predominen els perfils d'autònoms, artistes i artesans. Són famílies de classe mitjana-baixa o classe treballadora. Baixa presència de famílies d'origen estranger.

Per poder participar del projecte a les famílies prèviament se'ls hi passa un qüestionari, al voltant de les raons sobre per què volen portar els seus fills i filles a una escola lliure. A partir d'aquí, en funció de les respostes del qüestionari, s'envia a les famílies el projecte i se les convida un dia a què vegin l'espai, i, juntament amb la comissió d'acollida, s'engega el procés d'acompanyament.

La majoria de famílies de l'escola no són residents a la mateixa barriada, sinó que són de Barcelona o ciutats properes. L'escola té 21 alumnes d'entre 3 i 10 anys. Els alumnes s'organitzen en un grup de petits i un grup de grans, per algunes de les activitats.

Taula 11. Composició estructura escola PR1.

Projecte educatiu	Mida centre, Nombre de línies	Titularitat	Localització i ubicació geogràfica del centre
Projecte educatiu alternatiu que parteix dels principis llibertaris.	Petita, escola. 21 alumnes	Privat	Ciutat propera a la ciutat de Barcelona 46.133 habitants. Escola situada en un entorn urbà, ubicat a tocar a un entorn natural.

Taula d'elaboració pròpia

7.1.2. Concepció de la democràcia

Aquesta escola concep la democràcia com una forma de vida, com **una ètica que es viu en totes les accions personals**. Entenen la democràcia com **poder viure la vida en llibertat a partir de poder decidir i triar, per tant, sota el principi d'igualtat de totes les persones**. A més, en aquesta escola consideren que democràcia també implica **assumir la responsabilitat** dels teus actes i com aquests afecten la resta de persones del grup, destacant, així, el **sentit de comunitat i de responsabilitat cap a l'altre** associat a la idea de democràcia. Per altra banda, desvinculen el concepte de democràcia a la idea de participació, ja que entenen que la participació pot no ser democràtica, és a dir, que no representi a tothom per igual, i també, que la participació pot ser poc efectiva, i que per tant, participar no comporti poder prendre decisions.

En l'àmbit educatiu, vincularan el seu concepte de democràcia al d'**educació inclusiva**, en l'entendre-la com una educació basada en el **respecte cap a la diversitat de persones**, entenent diversitat de forma integral. També en l'àmbit educatiu, el centre

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

basarà el procés de **presa de decisions sota el principi d'igualtat**, és a dir, amb la participació de tots els agents educatius i on totes les veus tinguin el mateix valor.

7.1.3. Accions democràtiques del centre escolar

7.1.3.1. Dinàmica inclusiva interna d'aula

7.1.3.1.1. Respecte als diferents centres d'interès de l'alumnat

La concepció de viure la democràcia en tots els àmbits escolars es fa realitat en el dia a dia de l'alumnat sota la idea d'**incloure dins de l'aula els diferents centres d'interès** que té l'alumnat. Això ho fan gràcies a tenir un programa obert i una pedagogia basada en l'acompanyament del nen i nena en el seu procés d'aprenentatge, on cada nen i nena marcarà el seu propi ritme. Aquesta perspectiva pedagògica buscarà que l'alumnat rebi les mínimes intrusions externes que puguin destorbar el ritme natural d'aprenentatge. Així, en aquesta escola el professorat prendrà la figura d'un *acompanyant*, i centrarà la seva pràctica educativa en *acompanyar* als nens i nenes en el seu aprenentatge, i no dirigir-los en cap moment.

7.1.3.1.2. Metodologia de l'experiència

La inclusió de l'alumnat també es realitza en un pla de **llibertat d'elecció**. Els nens i nenes decideixen en tot moment en quines activitats, jocs, taller, etc., volen participar, de manera lliure, d'acord amb els seus interessos i necessitats. En el dia a dia de l'escola l'alumnat pot anar als espais que vulgui sempre que hi hagi un acompanyant. Només existeix una activitat obligatòria que realitzen plegats que són les rotllanes. Amb aquesta perspectiva pedagògica, el centre pretén respectar les necessitats i els interessos individuals de cada alumne, i, alhora, potenciar l'autonomia i la presa de decisions. Aquesta metodologia és el que els acompanyants anomenen **Metodologia de l'experiència**. El projecte educatiu del centre contempla el respecte cap a l'alumnat, i es potencia una forma d'entendre al nen i la nena com a subjectes lliures i actius amb les seves opinions, desitjos, i necessitats.

El treball del dia a dia se centra principalment en el treball a partir de tallers i, el treball basant-se en projectes, amb l'objectiu d'oferir activitats a l'alumnat d'acord amb la seva voluntat i les seves necessitats d'aprenentatge.

En aquesta escola, a més, la inclusió de l'alumnat també es té en compte en altres espais del centre escolar, com, per exemple, en el menjador i en el disseny dels menús. Per normativa del centre tots els menús són vegetarians, ja que consideren que és la fórmula més inclusiva.

7.1.3.2. Ensenyament-aprenentatge de valors democràtics

En aquesta escola entendran la democràcia, per una banda, des de la perspectiva de la lliure decisió i tria personal, on totes les accions educatives, prèviament han estat acordades entre alumnat i acompanyants, i per altra, des del valor de la responsabilitat personal respecte a la comunitat (principi estretament relacionat amb la defensa de la llibertat de les altres persones, ja que entenen que els actes personals irresponsables poden limitar la llibertat de les altres persones). En aquest sentit, dins de l'aula la democràcia es viurà com una ètica que es reflectirà en accions concretes com:

- Rotllana – Assemblea diària a l'inici de les classes.
- Defensa i ensenyament del valor de la responsabilitat i respecte a la resta de companys. Un dels aspectes que valoren molt és que els nens i nenes aprenguin el sentit de responsabilitat que s'identifica en fer aquelles tasques que afecten el benestar de la resta de nens i nenes, fet que concreten, principalment, en les tasques de recollir -ja sigui en l'àmbit d'aula com de menjador-. En aquest sentit, de cara a l'organització de posar en ordre en el menjador després del seu ús diari, es va arribar a l'acord de fer un sistema rotatiu entre tot l'alumnat a partir dels 5 anys.

7.1.3.2.1. Treball basant-se en tallers

Són activitats organitzades i dinamitzades pels acompanyants. Durant el matí s'ofereixen dos tallers, d'una hora, en els que els infants poden assistir-hi si així ho decideixen. Aquests poden ser de temàtiques molt diverses com matemàtiques, pintura, fang, lectoescriptura, etc., i estan enfocats a treballar l'intel·lecte, les emocions, la creativitat i el cos.

7.1.3.2.1. Treball per projectes

El treball basant-se en projectes proposats per l'alumnat. Els projectes funcionen de forma semblant als tallers, però amb la diferència de què les temàtiques i el que es desenvoluparà en ells són plantejats per l'alumnat. Les propostes són anotades en una llibreta, a partir de la qual es debat i es tria el tema. La seva durada depèn de la necessitat i els interessos de l'alumnat. Els acompanyants només s'encarregaran de dinamitzar els diferents projectes, la proposta i el debat les diferents temàtiques, així com el plantejament de les activitats a desenvolupar recau en mans de l'alumnat.

7.1.3.3. Seguiment individual de cada alumne i avaluació conjunta amb les famílies

El model d'avaluació es realitza de forma conjunta entre acompanyants i famílies. Els/les acompanyants omplen unes fitxes en la que apunten coses puntuals dels infants de manera individual, com l'estat emocional, si ha tingut conflictes, interessos, on juguen, etc. A partir d'aquí, cada trimestre s'envia a les famílies, a través d'un grup de correu electrònic, un document en el qual es detallen les observacions dels acompanyants. Posteriorment les famílies envien les seves valoracions del seu fill/a a la resta del col·lectiu i es fa una reunió en el que es realitza una avaluació conjunta entre les famílies i els acompanyants.

En aquesta acció avaluativa hi participen tant les famílies com el professorat. Els acompanyants observant, omplim les diferents fitxes, enviant-les per correu electrònic i participant en la reunió, mentre que les famílies llegint les valoracions dels acompanyats, compartint les seves amb els diferents membres del col·lectiu i participant en la reunió. És una acció que busca realitzar un seguiment individual dels aprenentatges i les accions que desenvolupen els infants dins del centre.

Paral·lelament, el seguiment de l'alumnat es complementa amb la realització de tutories individuals amb les famílies. Al primer trimestre es fa una tutoria individual, en la que els acompanyants comparteixen i analitzen amb les famílies les diferents valoracions registrades del seu/seua fill/a. En el segon i el tercer es desenvolupa una tutoria grupal, en la que es descriu la dinàmica del grup. En aquestes tutories els acompanyants comparteixen les seves valoracions a partir de les seves observacions i es fa una valoració conjunta amb les famílies al partir del diàleg que s'estableix amb els/les acompanyants.

7.1.3.4. *Inclusió de noves famílies*

En aquesta escola la **inclusió també està orientada a les famílies noves que arriben al centre**. Quan arriben famílies noves al col·lectiu se'ls ubica on es troben i en el primer trimestre se'ls planteja que no poden interferir en el treball de l'assemblea. A més se'ls atorga una altra família de referència, que solen ser les més antigues, amb la qual poder compartir els possibles dubtes que sorgeixin en el dia a dia. Les famílies més antigues, desenvolupant un rol d'acompanyant, i les famílies nouvingudes, compartint els possibles dubtes que vagin sorgint davant la seva inserció dins del projecte.

A més el centre escolar té un protocol per entrar a formar part del projecte. Per poder participar del projecte a les famílies prèviament se'ls hi passa un qüestionari, en la que se'ls pregunten qüestions com: per què vols portar el teu fill a una escola lliure?, i, en funció les respostes del qüestionari, s'envia a les famílies el projecte i se les convida un dia a què vegin l'espai. A partir d'aquí, juntament amb la comissió d'acollida, s'engega el procés d'acompanyament.

7.1.3.5. *Inclusió del professorat*

L'escola també té en compte **la inclusió del professorat** a partir de trobades de coordinació diàries. Es realitzen de forma periòdica reunions de l'equip de professorat per facilitar un millor funcionament del curs. Realitzen una reunió just abans de començar el curs i, també, reunions diàries de seguiment. Abans d'iniciar l'any escolar els acompanyants es reuneixen, durant tres dies en una masia, per acordar les conclusions del curs anterior i plantejar el següent, tot realitzant una sèrie de propostes que comparteixen amb les famílies. En aquestes reunions es pretén recollir les valoracions del curs anterior, i preparar les propostes educatives pel nou curs.

A més, diàriament també es realitzen reunions de valoració. Mitja hora abans que els nens i nenes entrin al centre, els/les acompanyants es reuneixen per compartir les valoracions sobre el dia anterior i preparar l'espai pel mateix dia. Són trobades on els acompanyants comparteixen les seves sensacions, valoracions, inquietuds, amb la intenció de millorar o resoldre les situacions més complexes.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.1.3.6. Participació de familiars en l'administració i organització de l'escola

La participació de les famílies es considera una part essencial del centre escolar. Tot i així, per respectar el principi de no intrusió en l'aprenentatge de l'alumnat, la seva participació es concentra en tots aquells aspectes que queden fora de l'aula. La participació de les famílies està totalment integrada a l'estructura i funcionament de l'escola, ja que l'administració del centre recau en mans tant de familiars com de mestres. Seguint amb els principis de la concepció de democràcia de l'escola, entenen la participació en un pla d'igualtat entre totes les persones participants (familiars i acompanyants), defensant un model de decisió per consens.

7.1.3.7. Model d'organització i estructura del centre escolar horitzontal i igualitària

Sota el principi d'igualtat i llibertat el centre ha pres com a model de decisió l'assemblea. En aquest sentit el centre segueix el model assembleari, ja que manté el principi d'igualtat de totes les veus i de presa de decisions per consens. La gestió escolar s'ha estructurat, principalment, basant-se en dues assemblees que serviran com a òrgan decisor: una assemblea destinada a aspectes pedagògics, i una segona assemblea destinada a aspectes tècnics.

Assemblea pedagògica general. És el màxim òrgan decisor, en el que es debat i es parla sobre el que passa dins d'aquest espai educatiu, en relació a la pedagogia, i es presenten les diferents novetats o conflictes que hagin pogut sortir. Es reuneixen de manera mensual i hi assisteixen familiars i acompanyants. En finalitzar la sessió s'envia una acta a tots/es els/les participants. L'objectiu de l'assemblea és prendre decisions, de manera consensuada entre familiars i acompanyants, sobre les diferents accions pedagògiques que es desenvolupen a l'escola. L'estructura de l'assemblea pedagògica general és totalment horitzontal, ja que totes les persones assistents -famílies i professorat- poden fer aportacions i totes les aportacions són escoltades, debatudes i decidides de forma conjunta i consensuada.

Primera assemblea de l'any. És una assemblea especial que es realitza a principi de curs. La primera quinzena de setembre es reuneixen les famílies i els acompanyants per arreglar l'espai, per decidir calendari escolar, i abordar totes les qüestions pràctiques que hagin sorgit. A més, els mateixos acompanyants porten una proposta pedagògica que es debat amb els familiars, per tal d'arribar a un acord sobre les accions educatives

que es desenvoluparan durant el nou curs. És una trobada pedagògica i tècnica, ja que es valoren aspectes pedagògics alhora que es condiona el centre per l'inici de curs. Els acompanyants s'encarreguen de conduir la reunió i les propostes pedagògiques, i les famílies es responsabilitzen de la part tècnica, arreglen l'espai (juntament amb els acompanyants), al mateix temps que debaten les propostes pedagògiques plantejades.

El treball diari del centre escolar no pedagògic recau en les comissions de treball compostes exclusivament per les famílies, i que també segueixen el model assembleari. A través d'aquestes comissions s'organitzen els diferents àmbits d'intervenció dividits en vuit comissions: la d'autogestió, la de autoproveïment, la d'excursions, la de manteniment, la pedagògica, la legal, la d'acollida i la secretaria. Aquesta varietat de comissions busquen fer més àgil l'organització del dia a dia de l'escola. Les trobades que realitzen es concentren en les assemblees tècniques.

Assemblees tècniques. Durant el curs acadèmic, conjuntament amb l'assemblea pedagògica general, es celebren les assemblees tècniques. Aquesta assemblea se centra en aspectes tals com la gestió de l'espai, dels actes d'autogestió que hi hagi o puguin haver-hi, de l'economia, etc. En ella es troben, sempre que faci falta, les diferents comissions, compostes per les famílies, per debatre, preparar materials, tallers, etc. En aquest cas el protagonisme recau en les famílies, ja que seran les que participen activament en els debats i les diferents qüestions que es generin en aquest espai de presa de decisions, i on la participació dels acompanyants és voluntària i secundària, fins i tot, en alguns casos no assisteixen. Aquesta assemblea és un espai de decisió entre familiars centrat, exclusivament en aspectes més tècnics.

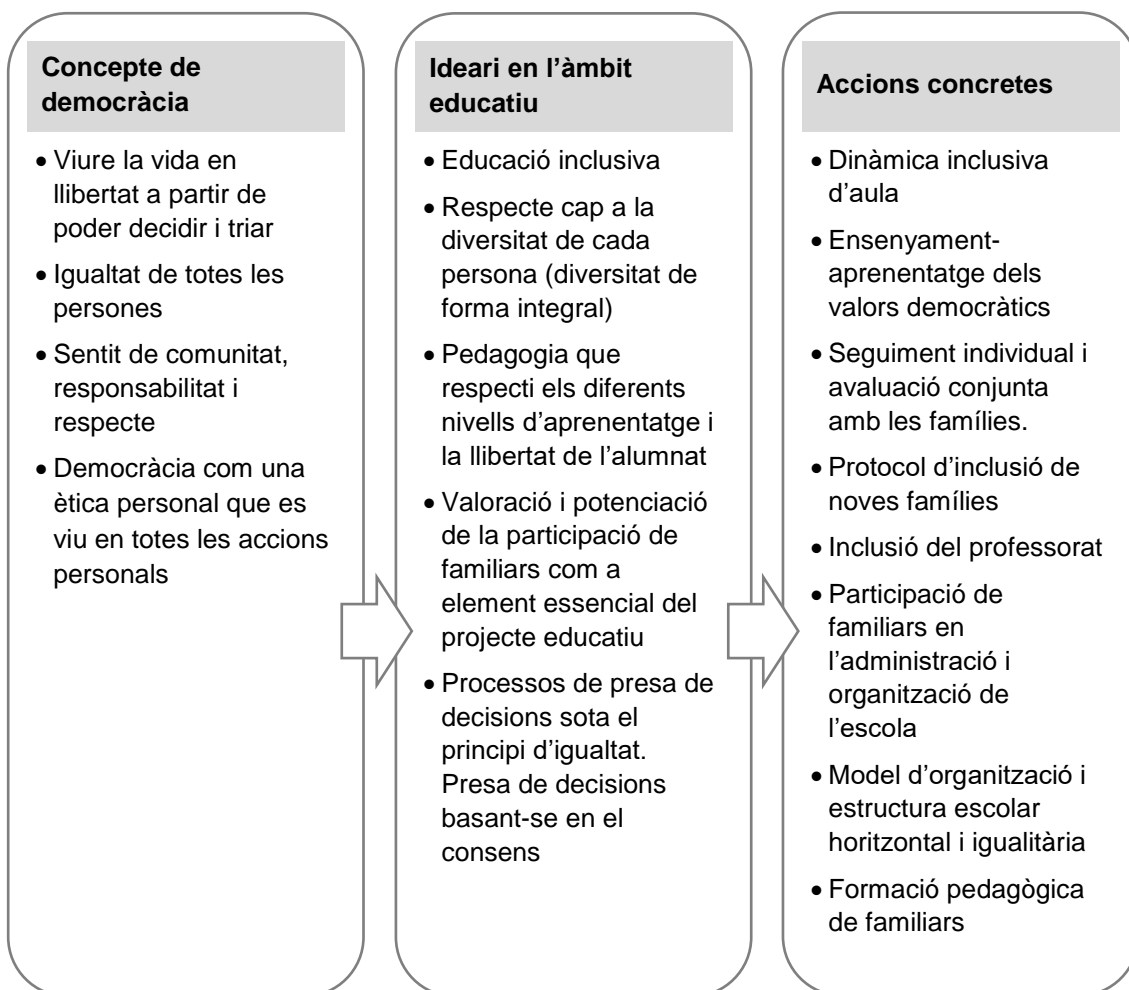
7.1.3.8. Formació pedagògica de familiars

De cara a enfortir la participació de familiars en la gestió de l'escola, el centre educatiu organitza unes Jornades internes de formació on es tracten temes que interessin als familiars. Són jornades que tenen una durada d'un cap de setmana i participen tant acompanyants com familiars. Aquestes jornades se centren en aspectes i necessitats de formació d'interès pedagògic que s'han anat proposant en les diferents assemblees que s'han realitzat al llarg del curs en les diferents assemblees, o en el dia a dia del centre escolar, com per exemple, la mediació de conflictes, com treballar aspectes relacionats amb el gènere, etc. i que no s'han pogut debatre anteriorment.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

Gràfic 4. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR1 (elaboració pròpia).



7.2. Escola PR2

7.2.1. Context de l'escola

L'escola PR2 està situada en una de les poblacions de Catalunya amb un percentatge de població estrangera, situat al voltant del 40%. És una ciutat d'uns 30.000 habitants en procés de creixement gràcies a l'arribada de població estrangera, mentre que la població autòctona ha disminuït significativament. En aquesta ciutat hi conviuen al voltant de 60 nacionalitats diferents, sent les més nombroses la marroquina, la gambiana i l'hondurenya, segons dades del 2014³¹. La principal força d'atracció del municipi ha estat l'habitatge, a causa del seu preu assequible en comparació amb el de les poblacions de la rodalia.

L'escola compta amb uns 400 alumnes i 40 mestres³². En la seva majoria l'alumnat és d'origen estranger (més del 95%), i d'aquest alumnat, al voltant del 25% viu en situació de risc social. De forma general, les famílies de l'alumnat de l'escola es caracteritza tenir un nivell socioeconòmic d'ingressos baixos o molt baixos.

El centre té uns 40 anys d'història. Des dels anys 90 és un centre que es caracteritza per ser un centre receptor de l'alumnat d'origen estranger, com a conseqüència de l'evolució de la ciutat i la barriada on es troba. Aquest fet ha obligat a l'escola a fer un lluitar per no convertir-se en una "escola gueto", fent un esforç per mantenir la qualitat de l'ensenyament i el seu prestigi (posant l'accent en la formació del professorat, la innovació pedagògica i la capacitat d'atendre el conjunt de l'alumnat).

Taula 12. Composició estructura escola PR2.

Projecte educatiu	Mida centre. Nombre de línies	Titularitat	Localització i ubicació geogràfica del centre
Projecte educatiu centrat en la participació i integració de minories culturals	Gran, escola de 2 línies. 408 alumnes	Públic	Ciutat de 29.342 habitants. Entorn urbà, ubicat enmig de la ciutat.

Taula d'elaboració pròpia.

³¹ Segons dades publicades a l'Idescat (<http://www.idescat.cat/institut/>)

³² Dades del curs 2014-2015 proporcionades per l'escola.

7.2.2. Concepció de la democràcia

Donat el seu context, aquesta escola entén la democràcia com la **lluita per la igualtat i la justícia social**, representant-la a partir de la idea **d'integració de tota la comunitat**, és a dir, relaciona el seu ideal de democràcia al d'educació inclusiva. Serà gràcies a la integració de tota la comunitat, en un pla d'igualtat, que s'aconseguirà una major justícia social, per tant, entendran que una societat democràtica serà aquella en la que no existeixi exclusió social. Per a aquesta **escola la democràcia cal viure-la en el dia a dia**, com una actitud contínua, en tots els àmbits i enfocada a la igualtat des de la diversitat.

Així, en l'àmbit escolar, el seu ideal de democràcia se centrarà en dos àmbits d'acció. Per una banda, a partir de la creació d'un currículum més democràtic que **inclogui els elements propis de cada cultura**, des d'un pla d'igualtat i normalitat, fugint de plantejaments on les cultures no dominants són presentades com a cultures exòtiques. Així, per exemple, quan a l'escola es parla de vestits s'inclouen totes les vestimentes de les cultures presents a la comunitat, igual que amb els menjars, músiques, etc.

Per altra banda, l'ideal de democràcia també el representen i duen a la realitat a partir de valorar i perseguir la participació de les famílies a l'escola. Aquesta participació es defensarà amb un doble objectiu:

1. **Millorar la qualitat del centre educatiu.** Seguint amb l'ideal de democràcia de perseguir la igualtat, millorar els resultats educatius de l'alumnat i millorar la convivència escolar. Amb aquest primer objectiu busca apropar-se a la **igualtat** i acabar amb l'exclusió social a partir de donar la millor educació possible al seu alumnat.
2. **Apoderar a les famílies.** La participació de les famílies a l'escola també s'està duent a terme amb l'objectiu d'apoderar a les famílies, i, així, ajudar a famílies a superar situacions de vulnerabilitat social gràcies a la formació de familiars. A més, seguint amb l'ideal de **Justícia Social** la participació de familiars a l'escola es traduirà en participació en activitats d'aula, en la vigilància exterior del centre, la gestió de l'AMPA, i en formació de familiars.

El centre escolar considera que l'aprenentatge de la democràcia per part de l'alumnat també versarà al voltant de l'aprenentatge de les habilitats i competències pròpies de la

participació. Així, aprendre democràcia també voldrà dir saber expressar les pròpies opinions, escoltar les dels altres i respectar-les, tenir una visió crítica, entre d'altres.

7.2.3. Accions democràtiques del centre escolar

7.2.3.1. Participació educativa de familiars.

Tal com hem exposat, la participació de les famílies a l'escola respon a diferents objectius per la lluita per a la consecució del seu ideal de democràcia. Consideren essencial la participació de familiars, ja que entenen que la seva participació serà una via per millorar la qualitat del centre escolar i donar la millor educació possible al seu alumnat (igualtat), i també, una via que permetrà apoderar a les famílies (justícia social). L'escola té diferents vies per les quals s'intenta que les famílies s'impliquin a l'escola, o bé participant en el dia a dia de les aules, o bé, a partir de la formació de familiars.

7.2.3.1.1. Participant en el dia a dia de les aules

Pel que fa a la primera es tracta d'una perspectiva que adopta el claustre amb la intenció de fer que les famílies coneguin el funcionament i dinàmiques de l'escola. Entenen que d'aquesta forma, aquelles famílies que poden tenir una mancança pel que fa a rutines i dinàmiques d'aprenentatge, adoptin un model de treball continuat a casa, és a dir, unes rutines de treball pròpies de l'escola, i poder intervenir en el procés d'aprenentatge. Per altra banda també busquen que les famílies puguin reproduir, en uns casos, i donar continuïtat, en altres, als aprenentatges que es fan a l'aula.

Una de les estratègies que estan portant a terme per aconseguir aquest doble objectiu són les **Maletes de préstec**, que consisteix en un material pedagògic, elaborat pels mateixos mestres, en el que es desaven una sèrie de registres -visuals, sonors, jocs, llibres, etc.-, que el professorat havia treballat prèviament amb el seu alumnat a l'aula; amb la intenció de fer-ho arribar a les famílies perquè aquestes ho coneguin i, si volen, ho puguin seguir treballant a casa.

Una altra de les estratègies és convidar a les famílies a què vagin a les aules. Amb aquesta estratègia les famílies també poden participar de dues formes diferents, o bé anant explicant el seu coneixement o costums culturals, o bé ajudant a la tasca docent anant a les aules en hores de classe, algunes vegades com a simples espectadors,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

perquè vegin com treballa l'escola amb els nens, i en altres casos a participar del mateix procés d'aprenentatge, convidant a les famílies a anar a les aules es pretén que puguin fer una observació atenta de la forma en què es treballa i així poder donar continuïtat a la tasca de l'escola més enllà de l'horari escolar (complementat amb les Maletes de préstec). A més, també estan convidades a les hores de pati.

Una altra via de participació de familiars a l'escola serà a partir de la celebració de la **Setmana de portes obertes**. Durant l'any es dedica una setmana perquè les famílies entrin a les aules en horari lectiu. És una activitat on el professorat dona l'opció a les famílies d'assistir a una classe, per tal que aquestes puguin observar com es treballa dins l'aula. I també, en altres casos, participin en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, superant la barrera de la simple observació. Aquesta acció respon a la voluntat, per part de l'escola, d'augmentar la participació de les famílies. Per una banda busquen que les famílies coneguin la feina que es fa a l'escola i, per altra banda, es busca que s'impliquin més en el procés educatiu dels nens i nenes.

7.2.3.1.2. Formació de familiars

L'escola realitza diferents accions encaminades a la formació de familiars amb l'objectiu d'apoderar a les famílies i que aquest apoderament repercuteixi, per una banda, en la millora de la qualitat de vida de les famílies i, per altra banda, en una major implicació i participació de les famílies a l'escola.

- a) **Dinamització i formació de l'AMPA.** Les activitats en aquest àmbit les duen a terme conjuntament amb una fundació externa que, quinzenalment, dinamitza el grup de familiars que formen l'AMPA, on estan representats diferents col·lectius culturals presents a l'escola. La formació se centra a ajudar al grup de mares -el grup és obert a tots els familiars, però actualment només hi participen mares- amb les tasques concretes de l'AMPA. La idea és que a poc a poc les mares que participen vagin aprenent dinàmiques i habilitats centrades a saber portar reunions i que vagin agafant autonomia i no calgui la persona dinamitzadora.
- b) **Cicles de xerrades per a familiars.** Des de l'escola s'organitzen xerrades obertes a totes les famílies de l'escola, en les que es parlen de temes relacionats amb diferents problemàtiques i realitats socials en què es poden trobar diferents famílies. Es tracta de xerrades orientades a problemes d'habitatge (amb la participació de persones voluntàries de la PAH) o també, a problemàtiques

d'inserció laboral o recerca de feina. Aquestes xerrades buscaven un doble objectiu, per una banda, donar eines per equilibrar les desigualtats socials existents i promoure unes millors condicions de vida per a les famílies al donar eines per millorar les condicions de l'habitatge o per trobar feina, i per altra banda, també forma part de les activitats que busquen l'apoderament de les famílies buscant apropar les famílies a l'escola.

7.2.3.2. *Currículum escolar inclusiu.*

En aquesta escola **es viu la diversitat com un valor afegit del centre escolar**. En aquest sentit, trobem la creació de currículums escolars més inclusius on hi ha presència, en un pla d'igualtat, de totes les cultures i tradicions presents en el centre escolar.

Una de les característiques d'aquesta escola és que s'autodefineix com una *Escola Acolidora*, conceptualització que té relació directa amb el tractament que fan de la multiculturalitat i la diversitat, integrant-les en el currículum escolar. La perspectiva que adopten, es basa en la transmissió de valors com la igualtat i respecte a les diferències, i fan del seu currículum un mecanisme d'inclusió de la diversitat existent a l'escola. A més, la inclusió i la diversitat està present en les diferents accions educatives que es fan en el centre, afectant de manera transversal a tots els cursos de l'escola. Així, si un curs treballa el menjar, la vestimenta, la música, etc., aprofiten per parlar i introduir com es desenvolupen aquests aspectes en diferents indrets del món. L'objectiu d'aquesta acció conscient d'inclusió curricular és tenir en compte les diferents comunitats culturals que componen l'escola, amb **la intenció d'aprendre d'elles**, a partir de la creació d'un espai d'intercanvi d'experiències. La perspectiva que adopta l'escola és la de normalitzar la diversitat cultural i plantejar-la com una oportunitat d'aprenentatge i creixement personal. En aquest sentit, la integració de les diferents cultures al currículum escolar es fa des de la presència diària i des de la visibilitat en igualtat. L'escola pretén fugir del treball anecdòtic, al treballar de forma transversal i diària, i, també, del folklorisme, en no diferenciar entre cultures pròpies i les de fora o estranyes.

D'entre les diferents accions el centre escolar destaca el **Projecte de músiques del món**. Amb aquest projecte l'escola fer visibles totes les cultures musicals presents a l'escola. Es tracta de donar cabuda en els continguts que es treballen a l'assignatura de música a tots els fons musicals de les cultures presents a l'escola.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

La inclusió de les diferents cultures es fonamenta amb el principi d'autenticitat. Per aconseguir aquesta autenticitat l'equip de mestres realitza un treball previ d'indagació sobre les diferents cultures. Aquesta indagació compta amb la participació de les famílies, i l'explicació de la seva pròpia cultura de forma activa a les classes (explicar contes o una intervenció participativa), i amb un treball de recerca per part del professorat. L'equip de mestres considera que l'autenticitat és clau, ja que, en molts casos, és gràcies al treball que es realitza a l'escola que molts nens i nenes coneixen (i fins i tot descobreixen) les cultures i costums dels seus països. A més, aquest treball no només aporta un major coneixement de la pròpia cultura per part de l'alumnat, sinó també un coneixement i reconeixement de la cultura dels companys i companyes des d'un pla de viure la diversitat des de la normalitat i de forma positiva, al ser font de major coneixement. Aquest fet repercuteix de forma directa en el clima i la convivència dins de l'escola.

En ser una escola que es basa en el treball per projectes i entén l'educació com un tot, el projecte músiques del món s'ha estès a altres matèries, com, per exemple, el treball de les diferents històries del món o, també, de les diferents cultures i costums presents a l'escola, com, per exemple, a partir del treball dels "Gegants" a les festes populars catalanes, l'alumnat ha investigat i han conegut que no només es fan "gegants i Caps Grossos" a Catalunya.

Gràcies a aquesta transversalitat cultural que viu el centre l'equip de mestres considera que creix en l'alumnat, professorat i famílies el sentiment d'estar en una societat multicultural. Aquest treball normalitza la interculturalitat i la idea de diversitat ja no parteix de l'estrany o el desconeixement, sinó que la multiculturalitat es viu com a normalitat, on els referents autòctons són els i les mestres.

7.2.3.3. Metodologies per projectes i grups heterogenis i reduïts

De forma generalitzada a tots els cursos es treballa en grups reduïts i heterogenis. Cada curs, tant en matèries instrumentals com en altres com poden ser l'anglès, es divideixen, de manera heterogènia, en tres grups més reduïts, a través dels quals s'ofereixen una atenció més individualitzada i es potencia que els infants s'ajudin mútuament. A més, en alguns casos s'augmenta el nombre de professorat dins de l'aula amb la intenció de donar una atenció més personalitzada a aquells nens i nenes que els hi costa més.

A més, tal com hem presentat en la descripció del currículum inclusiu, l'escola està desplegant el treball per projectes. El treball per projectes que du a terme l'escola no només està centrat en aspectes de diversitat cultural, sinó que també es treballa la diversitat acadèmica. En aquest sentit, en els projectes que duen a terme es treballen diferents disciplines i llenguatges, com, per exemple, el llenguatge literari, el visual (filmoteca), el corporal (potenciant molt des d'infantil, el treball d'expressió corporal), el visual (plàstica), i el teatral; cosa que permet el treball de diferents competències i habilitats a l'hora que es treballa el contingut curricular.

7.2.3.4. Model de reunió de l'alumnat en Assemblees

El centre escolar considera que el model de participació que més s'ajusta a l'ensenyament dels valors democràtics que defensen és l'assemblea, que per la seva estructura defensa la igualtat i el respecte cap a totes les persones i les seves opinions. En aquest sentit, totes les propostes de l'alumnat, així com la seva participació en aspectes relacionats amb la gestió escolar, estaran vehiculades basant-se en les assemblees d'alumnat d'aula, que serviran com a base on fer les diferents propostes que els representants de cada classe s'encarregaran de fer arribar a l'equip directiu en les assemblees corresponents.

7.2.3.5. Suport administratiu a les famílies i alumnat

El context sociocultural on es troba l'escola comporta que l'escola, amb l'objectiu de lluitar per la justícia social i equilibrar les desigualtats socials que es troben en la seva realitat més propera desplega diferents accions que busquen donar suport administratiu a les famílies. Així, per una banda, destaca la gestió de la sol·licitud de les diferents beques a què poden accedir les famílies, i, per altra banda, la recerca de finançament extern per poder fer front a les despeses econòmiques a partir de l'ajut en materials escolars i en activitats educatives de fora del centre a aquelles famílies que econòmicament no s'ho poden permetre.

7.2.3.5.1. Gestió de beques

A partir de la feina que desenvolupa l'administrativa de l'escola, que s'encarrega de la gestió i la tramitació de les sol·licituds de beques de les famílies que ho necessiten, l'escola ofereix aquest servei a aquelles famílies ho demanen. El volum de famílies que

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

sol·liciten beques està entre el 70% i el 80% de totes les famílies de l'escola, majoritàriament per criteris de necessitat econòmica. Dins del conjunt de beques trobem: menjador, material, llibres... L'objectiu d'aquesta acció és aconseguir el major nombre de famílies que rebin beques. Per aconseguir-ho, l'escola dedica una persona que serà l'encarregada d'ajudar a les famílies a gestionar els diferents tràmits que es requereixen per tal de presentar les beques. La gestió de la sol·licitud de les beques es fa des del centre escolar de forma que permet a moltes famílies amb desconeixement de l'idioma i del procediment de sol·licitud puguin demanar beques i rebin els ajuts.

Gràcies a la perspectiva de democràcia i lluita per la justícia social del centre, tot i que donat el gran nombre de beques a sol·licitar suposa una despesa important per al centre en termes de recursos materials i de temps en ajudar a les famílies a rebre els ajuts, l'escola valora l'acció de forma molt positiva, ja que, per sobre de tot, valora que és el centre amb un major número de sol·licitud de beques concedides. Són tantes les beques concedides perquè la persona administrativa del centre s'encarrega d'omplir totes les sol·licituds de beques de totes les famílies. A més, cada cop hi ha més casos de famílies que poden seguir tot el procés de sol·licitud, ja que els fills i filles cada cop són més grans i ja poden encarregar-se de tota la gestió. Aspecte que, de forma indirecta, també suposa l'aprenentatge d'habilitats pròpies d'una ciutadania activa. Aquest fet comporta que moltes més famílies demanin beques escolars, moltes més que en els casos en què els centres escolars no donen aquest servei, que és voluntari.

Per altra banda, de forma paral·lela, el centre també busca totes les fórmules possibles perquè no es perdin les beques que donen cobertura parcial, i que per no poder assumir la parcialitat restant les famílies acaben renunciant a l'ajut. Davant d'aquesta situació el centre va crear la possibilitat concentrar la parcialitat en dies i que la beca subvencionés la meitat dels àpats de la setmana. Amb aquesta fórmula les famílies no es veuen obligades a renunciar, i així, com a mínim poden gaudir de 3 àpats becats. Aquesta fórmula es crea a partir de la negociació amb l'administració pública. Una lluita per aconseguir el major nombre d'ajuts per família que fan extensible a la resta d'escoles del municipi. En aquest sentit cal destacar que la direcció de l'escola, juntament amb altres directors de les diferents escoles públiques del municipi, van fer un treball conjunt amb l'Administració, per tal d'arribar a un acord sobre les beques de menjador.

Al marge de la gestió de beques, des de l'escola també tenen present aquells estudiants amb un gran potencial acadèmic, a qui l'escola fa un acompanyament per ajuda-los a

cercar sortides extraescolars, beques, etc., per tal d'intentar equiparar les condicions de desigualtat de les que parteixen.

7.2.3.5.2. Recerca de finançament extern

Molt relacionat amb el suport administratiu a les famílies va lligat una filosofia de centre escolar que es basa amb la idea de “**Cap alumne sense material ni sortides**”. L'escola cerca una sèrie d'estratègies i recursos, perquè aquells infants de famílies que no es puguin permetre pagar el mínim que se'ls demana per materials i sortides, ho puguin gaudir de la mateixa manera que els que sí poden. Per aconseguir-ho l'escola fa un treball de cerca d'ajudes econòmiques en agents externs a l'escola com Càritas, Creu Roja i el mateix Departament d'Educació. Gràcies a aquesta feina s'han realitzat **colònies escolars amb col·laboració de Dipsalut**, on, a partir un projecte conjunt es van finançar la meitat del cost per alumne.

7.2.3.6. Activitats orientades a implicar l'alumnat en el dia a dia de l'escola.

Des de l'escola es creen activitats concretes orientades a augmentar la vinculació de l'alumnat a l'escola i, també a l'aprenentatge dels valors i actituds pròpies de la democràcia. Amb l'objectiu d'augmentar la implicació i potenciar la participació de l'alumnat al dia a dia de l'escola. Una de les estratègies que fan és que l'alumnat s'encarregui de diferents tasques dins del centre escolar, o, també, de l'organització de determinats aspectes d'una festa organitzada pel centre. També, una altra estratègia és que durant la setmana cultural que l'alumnat exposi el seu treball i que en un moment determinat hagi d'exposar-lo i explicar-lo a la resta d'alumnes, i així, aprendre a presentar, argumentar, i respectar les opinions de les altres persones. Durant la Setmana Cultural l'alumnat exposa als passadissos de l'escola els seus treballs i, en dies concrets, expliquen als diferents alumnes/as la feina que han realitzat. L'explicació es regula a partir d'un calendari de visites -perquè cada alumna pugui saber quan haurà d'explicar el seu treball-, sent l'alumnat l'encarregat de fer una visita guiada pel conjunt de l'exposició.

Per altra banda, aquesta activitat està estretament relacionada amb la perspectiva de l'escola sobre la multiculturalitat, al representar totes les cultures presents en el centre escolar en igualtat de condicions, des de la normalitat, fugint de l'exotisme, i des de la perspectiva de què el més normal és ser diferents.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.2.3.7. Participació de l'alumnat en aspectes de gestió escolar

La participació de l'alumnat en aspectes de gestió escolar està estructurada al voltant de les assemblees d'aula i assemblees anuals de centre. Amb aquest model de participació de l'alumnat l'escola persegueix, per una banda l'aprenentatge de valors propis de la democràcia i la participació, i, per altra banda, la implicació de l'alumnat en el centre escolar.

Com a concreció de la participació de l'alumnat en aspectes de gestió trobem la creació conjunta d'una normativa de centre, on s'inclouen les aportacions de tot l'alumnat (des d'infantil a cicle superior de primària). Aquesta activitat es realitza amb la participació del conjunt d'alumnes de l'escola que debaten a classe, en les respectives assemblees, les diferents normes que volen aportar, així com els representants dels diferents cursos que s'encarregaran de transmetre les aportacions acordades a l'assemblea amb el professorat. En una segona assemblea en què participa l'alumnat representant de cada classe i la resta de professorat es decideix la normativa del centre. Posteriorment es decidirà l'aplicació de la normativa i les possibles sancions en els casos de no complir-se la normativa.

7.2.3.8. Participació de les famílies en aspectes de gestió escolar

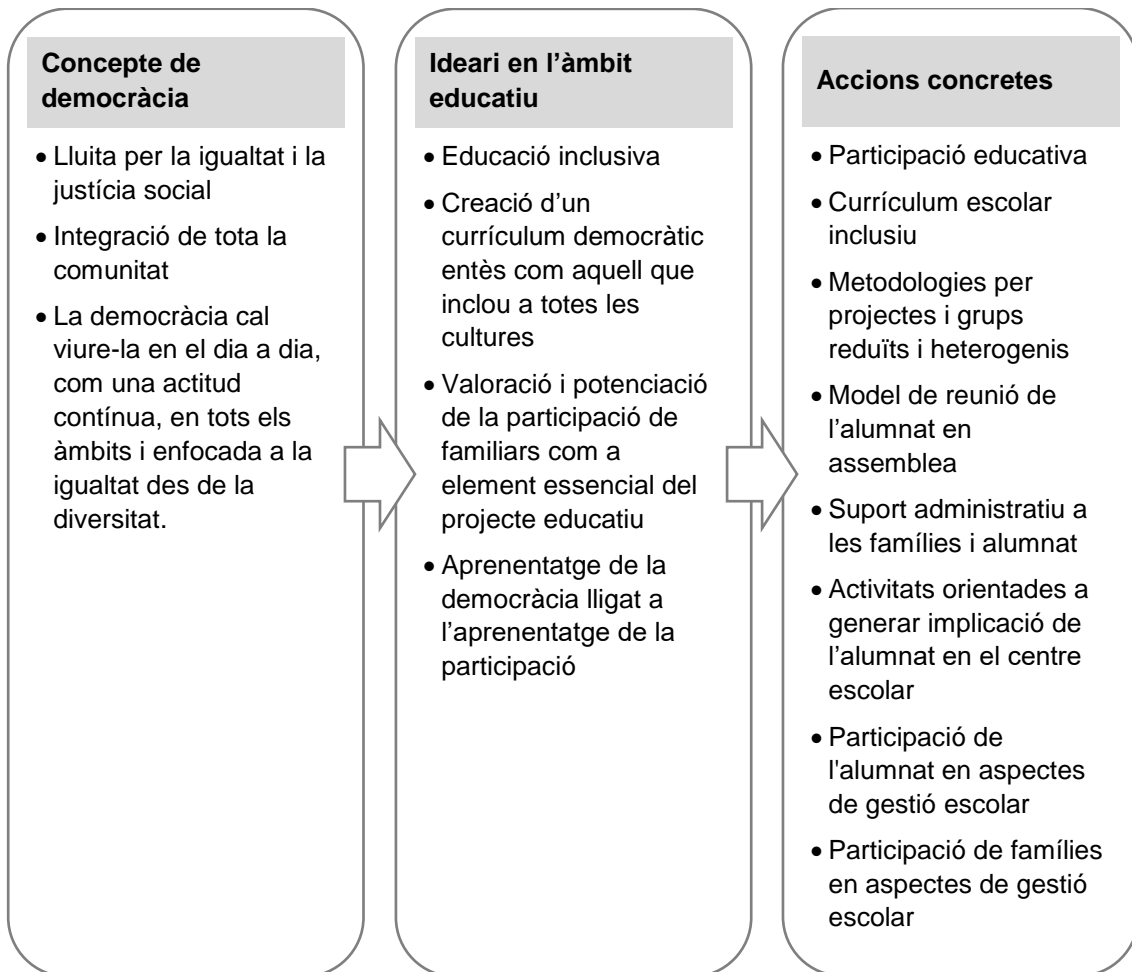
A partir de l'apoderament de les famílies que componen l'AMPA aquestes han desenvolupat accions relacionades amb la gestió escolar, concretament, en la vigilància de l'alumnat i la convivència del centre. Així, fruit del treball conjunt entre AMPA i escola s'ha creat una acció de vigilància a la sortida de l'escola. Aquesta neix d'una proposta de l'AMPA amb l'objectiu de reduir la conflictivitat a les portes del centre. S'ha creat un grup de mares, que porten un distintiu, i que tenen la tasca de vigilar i actuar en cas de conflicte, tot potenciant en els nens i nenes el poder de la paraula com a mètode de resolució de conflictes.

Les mares que formen part d'aquest grup reben una formació per poder actuar. La formació es basa en potenciar l'ús del diàleg com a mediador de conflictes i en tornar el conflicte a l'interior del centre escolar per poder solucionar-lo entre tots.

El centre escolar destaca aquesta acció perquè representa un exemple del treball conjunt entre famílies i escola en un pla de col·laboració en aspectes propis de la gestió

escolar, i també, com a exemple de la capacitat de decisió i la importància de l'AMPA a l'escola. A més, també mostra l'esforç de l'escola en donar resposta a les necessitats plantejades per les famílies aportant programes de formació per a les mares implicades.

Gràfic 5. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR2 (elaboració pròpia).



7.3. Escola PR3

7.3.1. Context de l'escola

L'escola PR3 va iniciar la seva feina el curs 1976-77, moment en què va destacar per la seva aposta per l'ensenyament públic i democràtic, en un context d'inestabilitat a causa del final de dictadura franquista.

L'escola està situada dins la trama urbana d'un poble d'uns 5000 habitants. Durant els darrers anys el creixement urbanístic va comportar un augment de la població i arran d'aquest creixement es crea una barriada nova, on posteriorment es construeix una segona escola per donar resposta les necessitats del nou barri. D'aquesta forma, aquesta escola queda, en l'imaginari del poble, com l'escola vella i la del centre del poble. El creixement urbanístic del poble es va donar a causa de l'atracció del preu de l'habitatge, en ser un poble proper a una ciutat important i amb bona comunicació. Fet que també ha fet augmentar el nombre de població estrangera que s'ha desplaçat a viure al poble. També hi ha contribuït el fet de ser una població amb bons equipaments esportius i socials, i amb tradició d'una vida social molt dinàmica i rica.

Les famílies que acudeixen a aquesta escola són majoritàriament de classe treballadora (el poble està molt influenciat per la indústria ja que té un polígon industrial amb molta activitat).

L'escola compta amb total de 23 mestres (16 mestres a temps complet i 7 a temps parcial) i amb gairebé 300 alumnes, dels que un 22% són d'origen estranger (majoritàriament de Romania, Marroc i Gàmbia)³³. A més, de tot l'alumnat només 1 alumne amb necessitats educatives especials (amb dictamen de l'EAP) i 22 alumnes amb risc d'exclusió social (també amb dictamen de l'EAP), sent gairebé un 8% del total. En l'actualitat el centre està en camí de tornar a ser d'una sola línia, després d'haver-ne tingut fins a tres.

L'edifici escolar és de grans dimensions, i a part de les aules, l'escola compta amb tot d'espais per fer altres tipus d'activitat (aula de ciències, d'anglès, de música, de plàstica, d'informàtica; biblioteca, gimnàs; 5 espais més petits per fer desdoblaments o atendre

³³ Dades facilitades per l'escola relatives al curs 2013-2014

l'alumnat amb NEE; amfiteatre, menjador, cuina, sala de mestres i 2 despatxos). A l'exterior, hi ha un pati amb 2 pistes i un bosc d'alzines, que dóna nom a l'escola.

En relació al projecte educatiu de perspectiva democràtica l'espai més destacat de l'edifici escolar és l'amfiteatre, on es celebren les assemblees generals on participen tant mestres com alumnat.

Una altra funció que compleix l'amfiteatre són les representacions teatrals, que es representen una per cada mes de l'any escolar. L'amfiteatre es converteix, d'aquesta manera, no només en un fòrum de discussió i de voluntat d'acord, sinó també en un espai obert a la curiositat de tots els alumnes i pares. Des dels inicis (fa 37 anys) el teatre ha estat un dels projectes que ha donat més singularitat a aquesta escola, a entendre'l com un projecte interdisciplinari, integrador i cohesionant del grup-classe, sent una activitat atractiva per a tot el poble.

Taula 13. Composició estructura escola PR3.

Projecte educatiu	Mida centre. Nombre de línies	Titularitat	Localització i ubicació geogràfica del centre
Projecte educatiu que des dels inicis de l'escola treballen la governança des d'una perspectiva integrada.	Mitjana, escola d'1 línia. 291 alumnes.	Públic	Poble de 5.053 habitants, situat a prop d'una ciutat capital de província. Ubicat dins de l'entrament urbà, a prop d'un entorn natural.

Taula d'elaboració pròpia.

7.3.2. Concepció de democràcia

Entenen la democràcia com un **sistema polític basat en la justícia social que busca el bé comú i parteix d'una ciutadania activa**. En aquest sentit, consideren que un element essencial per a viure en democràcia serà tenir oportunitats i espais de participació. Per tant, tenir habilitats i competències en participació és un aspecte que caracteritzarà a la ciutadania democràtica, i que, alhora, ens conduirà cap al bé comú. Així, en aquesta escola **entenen la democràcia com una perspectiva política, seguint el model de democràcia representativa**, sota els valors de la defensa de la

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

igualtat, la no discriminació, el respecte, i la capacitat d'expressar-se lliurement, en el marc de la participació i l'acció ciutadana.

Des d'aquest ideal, dins de l'escola, democràcia serà **donar oportunitats i espais de participació** a professorat i l'alumnat, com a principals agents educatius. I, seguint el seu ideal de democràcia entenen que, perquè la presa de decisions democràtica tingui un ordre, caldrà que les decisions es prenguin seguint el model democràcia representativa, és a dir, per votació per majoria, donant visibilitat a la minoria en el fet que tothom pugui opinar i de què totes les opinions siguin respectades (sota els principis de la igualtat i la no discriminació).

En el centre escolar viuen en democràcia seguint el model de democràcia representativa (on el govern i la direcció queda en mans dels representants) i, per tant, el govern i la gestió escolar serà competència exclusiva del claustre de mestres. Per altra banda, la concreció del seu ideal de democràcia, comporta la realització d'accions i programes encaminats a l'aprenentatge de la participació per part de l'alumnat. Entenen que gràcies a la participació els nens i nenes es convertiran en persones autònomes i integrades a la societat, ja que la participació aporta a l'alumnat independència, iniciativa i personalitat pròpia. En aquest sentit, mentre que el govern de l'escola quedarà restringit a l'equip directiu i al consell escolar, l'escola crea espais de participació compartida entre alumnat i mestres que serviran per a l'aprenentatge de les competències i habilitats pròpies d'un procés participatiu. Seran accions encaminades a l'ensenyament de valors i principis com l'aprenentatge de l'ús del diàleg, de l'intercanvi d'idees, del respecte mutu, de la defensa del dret a pensar diferent, i, també, del respecte a totes les opinions. Alhora, l'element bàsic de la seva concepció de democràcia d'igualtat i no discriminació, conduirà a la defensa del seu model d'escola inclusiva, entenent la inclusió com l'acolliment d'altres cultures a dins l'escola i entre l'alumnat, i on es visquin les diferències entre l'alumnat en un pla d'igualtat i respecte. Així, amb l'objectiu de l'aprenentatge de la participació, i sota el principi de la igualtat i la no discriminació, l'equip directiu i el claustre de professorat valoren molt positivament la participació de tot l'alumnat en processos de decisió i gestió escolar, però limitant aquestes activitats a aspectes poc rellevants pel govern del centre, com, per exemple, l'organització de festivals, teatres, etc., i, en aquests casos, en un pla d'igualtat entre professorat i alumnat.

7.3.3. Accions democràtiques del centre escolar

7.3.3.1. Assemblees com a model de reunió

La realització d'assemblees afecta a tot el centre en diferents nivells. Les assemblees en aquest centre escolar tenen com a objectiu establir un espai de diàleg i consens per debatre aspectes de caire col·lectiu o inclús compartir experiències. Des del centre educatiu consideren que són un bon espai per establir una comunicació horitzontal entre mestres i alumnes/as, on els nens i nenes poden proposar i debatre assumptes que són del seu interès i cercar solucions conjuntes a problemes que hagin sorgit durant el desenvolupament de l'activitat educativa. A més, ajuda a una major implicació del professorat i, també, el reconeixement dels nens i nenes com a subjectes del seu propi aprenentatge. Consideren que **el model de participació que més s'ajusta a l'ensenyament dels valors democràtics que defensen és l'assemblea**. Hi ha diferents tipologies d'assemblees, l'Assemblea General, les assemblees setmanals i assemblees per cicles.

L'assemblea general, que es realitza quatre cops l'any, participa tota l'escola i és un espai per compartir el que s'ha fet durant el trimestre. Les assemblees de classe setmanals s'estructuren a partir d'unes bústies o llistes, depèn de cada classe, i tenen la funció de reflexionar sobre aspectes del dia a dia del centre i del grup classe, on estan prohibits els temes personals. Aquestes assemblees d'alumnat serviran com a base de propostes que els delegats/des i secretaris/es de cada classe s'encarregaran de fer arribar a l'equip directiu.

Tot i això, l'equip directiu d'aquesta escola considera que les assemblees generals haurien de superar la funció informativa i aposten per un model més deliberatiu, on s'arribi a prendre les decisions en consens i no per mitjà de la votació, que consideren que és un model que silencia a la minoria; una proposta que fins avui dia no s'ha arribat a fer realitat.

7.3.3.2. Comissions de treball

Seguint la concepció de democràcia del centre educatiu, que tal com hem presentat, entendrà que democràcia és el model polític de democràcia representativa on el poder recau en mans de les persones escollides com a representants, l'escola entendrà que

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

en el govern i la gestió escolar ha d'estar en mans d'un grup reduït de persones. Tot i això, sí que identifica la necessitat de compartir aquesta gestió amb diferents agents educatius, i per això des del claustre de mestres es promouen la creació de diferents comissions de treball compostes per altres agents educatius, com l'alumnat i el professorat.

7.3.3.2.1. Comissions d'alumnat

En relació a la participació de l'alumnat, l'escola busca augmentar el seu aprenentatge en aspectes propis de la participació i del treball en equip. Les comissions de treball de l'alumnat estaran compostes exclusivament per alumnat de tots els cicles de primària, i no d'alumnat del cicle d'infantil. Les comissions d'alumnat es reuneixen cada 15 dies fora de l'horari lectiu. Els participants d'aquestes comissions es trien en assemblea de classe, i en cas que hi hagi moltes persones voluntàries per a participar, es trien basant-se en la votació.

Gràcies a les comissions de treball es reparteixen diferents tasques entre l'alumnat, que poden ser: manteniment de les instal·lacions, revisar l'aula, els espais comuns, la biblioteca, l'hort, el jardí, etc., per tal que tot quedi recollit i en ordre.

7.3.3.2.2. Comissions de familiars

Són comissions compostes per un grup de familiars que es crea a partir d'un subgrup de l'AMPA. En aquesta escola l'AMPA gaudeix de certa autonomia i té una important presència en el dia a dia de l'escola. L'Associació té una plana web dins de la del mateix centre i poden utilitzar diferents espais d'aquest. S'encarreguen de fer tasques assistencials com poden ser folrar llibres, quan el personal de la biblioteca no dóna a l'abast fer-se càrrec de la mateixa biblioteca, aportar una inversió econòmica en materials de l'escola, etc. Tot i aquesta certa rellevància, des del centre escolar consideren que l'AMPA està massa centrada en aspectes assistencials, deixant de banda aspectes essencials com la participació en la gestió i la presa de decisions

Tot i això, les comissions de pares s'encarreguen de diferents aspectes relacionats amb la gestió del centre escolar, com, per exemple, l'organització i la gestió del menjador escolar, o temes relacionats amb el manteniment del centre, com, per exemple, la reestructuració del pati de l'escola.

7.3.3.3. Implicar l'alumnat en el dia a dia de l'escola

En aquesta escola es reparteixen diferents tasques de certa rellevància pel dia a dia del centre escolar entre l'alumnat. La repartició de diferents càrrecs entre l'alumnat comporta un augment de la seva implicació en el dia a dia que veuen i senten que la seva participació és efectiva i útil.

A més, en aquesta escola l'alumnat també s'encarregarà de l'organització d'activitats lúdiques que tenen ressò en l'entorn proper de l'escola. Gràcies a gestionar l'organització d'aquestes activitats l'alumnat pot comptar amb un espai d'autonomia i llibertat d'acció que li aporta l'aprenentatge de valors associats al treball en equip, com saber argumentar, saber escolar, acceptar les opinions dels altres, saber organitzar-se, o la gestió i la superació de possibles dificultats.

7.3.3.3.1. Festa de fi de curs

Les famílies i alumnes/as de cinquè i sisè s'encarreguen de preparar les paradetes i organitzar el sopar i el bar. Aquesta activitat, principalment, afectarà les famílies de cicle superior de primària.

7.3.3.3.2. El teatre

És un projecte transversal, que implica diverses matèries, com música i plàstica, on el grup classe organitza i munta una obra de teatre. Un cop estructurada l'obra es representa en una jordana oberta al poble, en la que acudeixen exalumnes, familiars, i membres de l'altra escola del poble. Es representa una obra cada tres setmanes. És una pràctica que fomenta un desenvolupament integral en els infants, els quals han de responsabilitzar-se d'una sèrie d'accions, per tal d'organitzar i representar l'obra teatral. En la realització i desenvolupament d'aquest projecte tots els nens i nenes poden intervenir a través de la seva organització i gestió, en la creació de l'obra, o, també en la seva representació.

7.3.3.3.3. Playback

Una activitat en la qual els nens i nenes de l'últim curs organitzen sols i munten una sèrie de balls. En aquesta activitat s'implica a tot l'alumnat i cos de mestres de l'escola.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

El professorat serveix com a guia, ajuda en la gestió que els nens i nenes de sisè realitzen sols. És una activitat en la qual les famílies no poden assistir, però l'escola els dóna una pel·lícula amb els balls. És una activitat que ajuda a l'alumnat a organitzar i estructurar les diferents accions que es volen desenvolupar, que busca l'aprenentatge del valor del treball en equip, a partir del foment d'un treball integral i cooperatiu entre iguals.

7.3.3.4. Participació política de l'alumnat

La concepció de democràcia que té l'equip directiu d'aquesta escola respon al model polític de democràcia representativa, a semblança de la democràcia governamental. Aquesta concepció comporta entendre l'existència de càrrecs determinats que seran els encarregats de determinades responsabilitats de gestió i, també, de què l'elecció d'aquests càrrecs es fa mitjançant eleccions. Sota aquest prisma l'escola entendrà que una de les millors vies per aprendre democràcia serà exercint-la i el model que seguirà per exercir-la serà el model polític de democràcia que té l'equip directiu. Així, les diferents accions que durà a terme l'escola amb l'objectiu de l'ensenyament i aprenentatge de la democràcia són les següents:

7.3.3.4.1. Participació en el Consell Escolar Infantil.

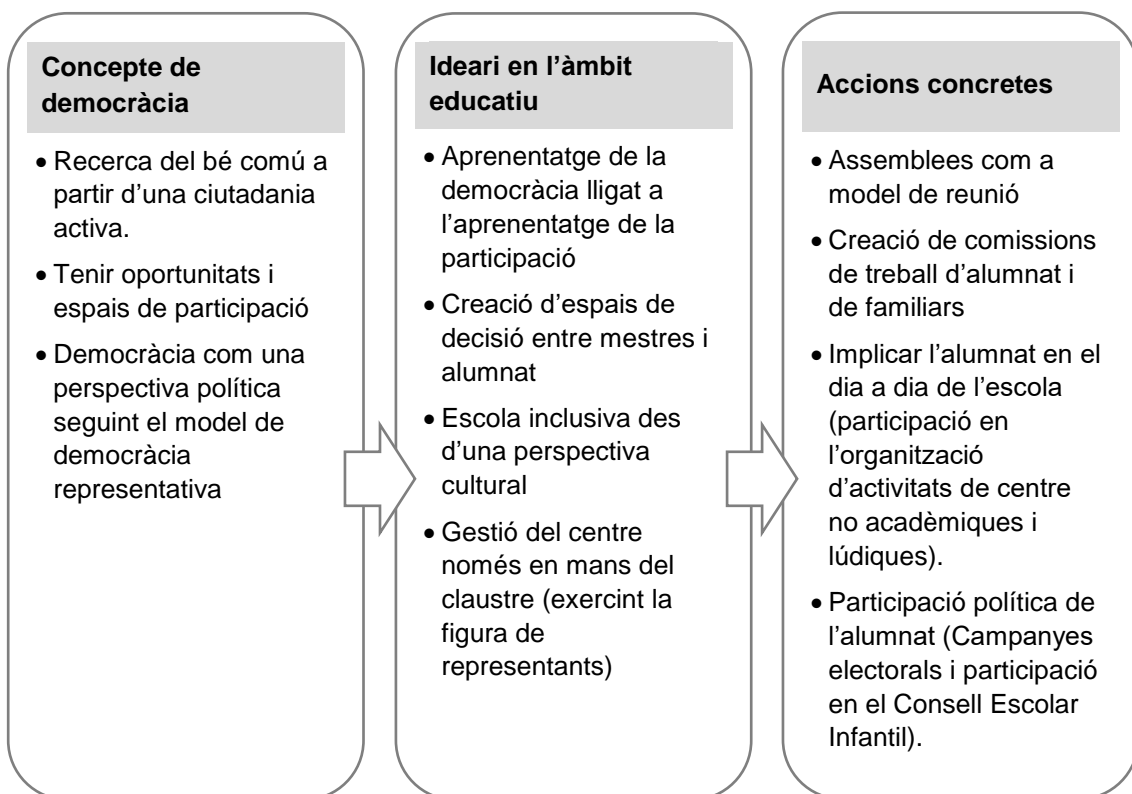
L'alumnat i la resta de membres de l'escola participen en aquest programa de l'Ajuntament, en el qual realitzen propostes, impliquen a les famílies, etc. Els representats que participen en el Consell, a partir de les seves propostes.

7.3.3.4.2. Eleccions dels delegats de classe.

Els càrrecs de delegat/a i secretari/a de classe són escollits a partir d'una campanya electoral. Prèviament, en la primera assemblea del curs s'informa l'alumnat de primària que tothom podrà participar en aquest procés electoral. A partir d'aquí l'alumnat ha d'iniciar una campanya electoral el més realista possible, amb la confecció de cartells on surtin les seves fotos, i realitzar la seva defensa de la seva candidatura davant de tothom explicant perquè volen ser delegats o delegades. Es permet realitzar-ho individualment o per equips electorals, i els candidats electes assumiran la tasca de transmetre les propostes de classe sorgides de les assemblees a l'equip directiu a partir de les reunions mensuals que realitzaran amb la directora de l'escola.

És una activitat que sorgeix fruit de la perspectiva de treball transversal que té el centre educatiu. En un principi va ser una activitat pensada per a l'assignatura de llengua, però posteriorment s'ha estès a tot el centre. L'escola considera que és una molt bona iniciativa que potencia, en els nens i nenes que participen, una sèrie d'habilitats de gestió i organització, així com l'ús de la creativitat i la innovació, per tal de ser escollits representants. Per a l'alumnat que no es presenta com a candidat/a, aquesta activitat li aporta la necessitat de reflexió crítica, ja que és una bona oportunitat per reflexionar i ser conscients sobre la persona que votaran perquè sigui el seu portaveu dins de l'escola. L'elecció es fa seguint el model d'elecció per majoria, i es busquen diferents estratègies perquè sigui anònima, i així, evitar conflictes interns.

Gràfic 6. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR3 (elaboració pròpia).



7.4. Escola PR4

7.4.1. Context de l'escola

L'escola PR4 està situada en un petit poble que forma part d'un municipi que està format per dos pobles d'aproximadament 220 habitants entre els dos. És zona rural i en l'actualitat gairebé gran part de la seva població treballa fora del poble, quedant només una família destinada a l'activitat agrària.

L'escola és una Escola Rural amb 22 alumnes i dues mestres, més els mestres itinerants. Pertany a una Zona Escolar Rural (ZER), que agrupa les escoles de cinc pobles diferents. En total, la ZER agrupa uns 150 alumnes i 20 mestres.

L'any 1992 un mestre, juntament amb l'actual directora del centre, van iniciar un model educatiu basat en els principis del moviment escolta i el moviment educatiu de l'escola activa, projecte que s'ha anat consolidant.

La composició de l'alumnat és força homogènia. De forma general la població és de classe mitjana i obrera. La presència de població estrangera de perfil socioeconòmic baix és inexistent, només havent-hi una família procedent de països d'Europa que hi ha anat per portar una vida alternativa en un àmbit rural. En aquest sentit el treball al voltant del concepte de diversitat al que haurà de fer front l'escola respondrà a una diversitat de tipus econòmic, no cultural.

L'escola és antiga i petita (dues aules, un menjador i una biblioteca). A l'estar situada en un poble petit i, gràcies al projecte educatiu que duent a terme s'ha creat una proximitat amb el poble. En aquest sentit, tota la gent del poble sap que pot anar a l'escola en qualsevol moment i per a qualsevol qüestió (a portar material, a preguntar, a buscar informació...), les portes de l'escola són obertes i ni tan sols tenen timbre. L'escola està molt atenta a les inquietuds i problemes del poble, i el poble als de l'escola. L'escola forma part de la xarxa de relacions comunitàries del poble.

Taula 14. Composició estructura escola PR4.

Projecte educatiu	Mida centre. Nombre de línies	Titularitat	Localització i ubicació geogràfica del centre
Escola rural en què el projecte educatiu persegueix dinamitzar la participació de la comunitat educativa en un sentit extens (alumnes, famílies i ajuntament).	Petita, escola cíclica. 22 alumnes. Forma part d'un ZER	Públic	Poble en un municipi de dos pobles amb 248 habitants en total. Escola ubicada dins de l'entramat urbà a tocar a la natura.

Taula d'elaboració pròpia.

7.4.2. Concepció de democràcia

Aquesta escola entén la democràcia com un model de gestió d'una comunitat, sota els principis d'igualtat entre tots els membres -pel que fa a la participació- i de justícia social -en relació al benestar. Consideren que la igualtat en la gestió de la comunitat es du a terme sota el principi d'autogestió, i que la idea de justícia social s'arribarà a aconseguir a partir de la formació de ciutadans socialment i políticament actius. Per tant, consideren que la democràcia ha d'anar més enllà de ser un procés de presa de decisions que afectaran a tots els àmbits de l'escola convertint-se en una forma de viure el dia a dia.

Dins del seu ideal de democràcia diferencien entre democràcia i participació, però consideren la participació com a part essencial de la democràcia, ja que serà a partir de la participació que es podrà arribar a acords. Uns acords que, seguint el seu ideal d'autogestió, es prenen conjuntament entre tots els agents educatius i podran ser d'aspectes de rellevància per al dia a dia del centre escolar.

A l'escola entenen que la democràcia és una forma de vida, i, a més, creuen que l'escola serà democràtica si segueix un model d'autogestió del centre escolar, fet que fa que defensin la idea que sigui una escola de tots. Per a dur a terme el seu ideal d'escola democràtica consideren essencial ser un centre obert a tota la comunitat i donar veu a tots els agents educatius (l'alumnat, professorat, familiars, i comunitat veïnal). Aquest fet els condueix a defensar la idea d'escola inclusiva, entesa com aquella que dona més atenció a l'alumnat i famílies que més necessitats tinguin.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

Sota la idea que la democràcia és una forma de crear una societat més justa, lliguen l'aprenentatge de la democràcia a l'aprenentatge de la participació, ja que consideren que el bon ciutadà serà aquell que sigui actiu socialment. Entenen que si l'alumnat aprèn les habilitats i competències pròpies de la participació, quan sigui adult serà un ciutadà que podrà contribuir a crear una societat més justa. D'aquí es deriva l'ensenyament de valors com el compromís en el bé comú, l'aprenentatge de la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, la implicació en temes de justícia social, aprendre a decidir i a ser protagonistes de les seves accions, capacitat crítica, a saber convida en societat, i, també, a saber aportar les seves opinions i, alhora, saber respectar les opinions dels altres.

Així, l'ideal de democràcia d'aquest centre escolar es concreta tant en activitats i accions pròpies de ser un centre obert a tota la comunitat i que viu la democràcia en el dia a dia del centre, com en activitats i accions pròpies de perseguir l'aprenentatge de la democràcia per part de l'alumnat a partir de les vivències del dia a dia del centre i de les diferents activitats acadèmiques i d'un currículum més inclusiu i democràtic.

7.4.3. Accions democràtiques del centre escolar

7.4.3.1. Escola com a part del poble.

Aquesta acció respon a la política educativa centrada a obrir les portes del centre a la participació comunitària. Pel seu context, el fet que l'escola estigui situada en un poble amb pocs habitants la converteix en un eix vertebrador de la comunitat veïnal. L'escola no es concep com un espai aïllat, sinó que forma part del dia a dia del poble. Per altra banda, l'escola està orientada a participar en totes les activitats que es facin al poble, creant, així, una relació bidireccional entre escola i el poble. Consideren que el que passa en el poble ha d'entrar dintre de l'escola, i al revés. Així, quan al poble hi ha una festa, l'escola hi participa, i quan l'escola organitza una activitat, convida a participar en tot el poble. A més, l'escola també forma part de l'engranatge de la vida del poble a partir de diferents vies de participació, com, per exemple, participant en la revista que s'edita al municipi, a la mostra floral, a la festa major, ..., sent també bidireccional, ja sigui a partir de la participació de l'associació juvenil a l'escola o destinant un espai de la festa major que ajudi al finançament de l'AMPA. La relació és bidireccional i des de l'escola existeix un esforç per incloure i donar resposta a les propostes que es puguin fer des de la comunitat veïnal. Aquesta relació més estreta comporta que les relacions entre

comunitat i escola és molt estreta i bona. Per altra banda, també destacar que la relació entre escola i poble està reforçada pel fet que hi ha gent que viu al poble i que treballa a l'escola, monitors de menjadors, persones que netegen, persones que formen part de l'escola i també del poble.

A partir d'aquesta relació, l'escola està oberta que a la participació de la gent del poble, ja sigui durant l'hora del pati, en el menjador, o en forma de proposar una activitat a fer amb els nens i nenes. És una relació que té una llarga tradició i està arrelada a la vida del poble i de l'escola, ja que fa més de 25 anys que es porta a terme. A més, aquesta acció també comporta una millora en el rendiment escolar i una més bona predisposició de les famílies vers les activitats de l'escola. Tot el poble, gràcies al fet que pot participar en l'escola se la fa seva, i a l'hora, que els nens i nenes s'impliquen en la vida del poble i, fins i tot, participen en processos de decisió d'aspectes de certa rellevància per al poble.

7.4.3.2. Treballar a partir d'un Currículum Inclusiu i democràtic.

El currículum educatiu que segueix el centre escolar aproxima l'aprenentatge dels valors propis de la participació a partir d'accions concretes com adaptar el disseny curricular a les necessitats del centre, de l'entorn i de l'alumnat. El treball amb un currículum democràtic i inclusiu aporta a l'escola tota una sèrie d'elements i valors democràtics com: (1) apropar el disseny curricular a la realitat de l'alumnat donant cabuda a problemes locals i fugint de l'homogeneïtzació curricular dominant, (2) la participació de l'alumnat en la presa de decisions sobre la problemàtica a treballar, (3) el treball transversal i multidisciplinari, (4) realització democràtica de propostes de millora del conflicte, (5) preocupació per la convivència i la justícia social, i (6) treball de la democràcia a partir de l'exercici de la democràcia. L'alumnat aprèn a participar en un procés democràtic, aprèn a comunicar-se amb les institucions polítiques i, també aprèn a fer que s'escolti la seva veu. Així, destaca que l'ensenyament de la democràcia és un element que està molt present durant la programació del currículum escolar a partir d'aspectes tals com saber conviure, saber treballar pels altres, saber aportar opinions i respectar les opinions dels altres.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.4.3.3. Escola oberta més enllà de l'horari escolar.

Un cop finalitzat l'horari lectiu els infants es poden quedar dins del recinte escolar a jugar, fer deures, o anar a la biblioteca, etc. Ampliar l'horari escolar permet a l'alumnat poder fer els deures, fer treballs amb altres alumnes, etc. i, per tant, ajuda a millorar el resultat educatiu.

7.4.3.4. Participació política mantenint relació directa amb l'ajuntament del poble.

Des de l'escola es fa una activitat que és Agraïments a l'Ajuntament, que consisteix en què quan als infants els agrada una activitat realitzada per l'Ajuntament, aquests fan un escrit per tal d'agrair-li les diferents accions realitzades.

De la mateixa forma, aquesta relació també es dóna de forma inversa, i en alguns casos l'Ajuntament encarrega a l'escola que l'alumnat triï el nom d'un carrer i d'una sala de lectura de la Societat del poble. Són col·laboracions puntuals que mostren les bones relacions que hi ha entre l'escola i el poble. Tal com indica l'equip directiu, l'escola i el poble són una mateixa cosa, l'escola és el poble.

7.4.3.5. Model de reunió de l'alumnat i de presa de decisions en assemblea

Entenent que el model de presa de decisions a partir de l'assemblea és el model que té més capacitat d'aportar l'aprenentatge dels valors propis de la participació que defensa el centre escolar es potencia la celebració d'assemblees. A més, seguint amb l'ideal de què l'escola és l'escola de tots, consideren que l'alumnat, i altres agents educatius, han de tenir un espai de participació i decisió en el que puguin opinar i reflexionar sobre aquells aspectes que afecten la seva escola. Hi ha assemblees d'alumnes, assemblees generals, de classe, i de pares.

En les assemblees de classe, que es realitzen cada quinze dies o de manera extraordinària si cal, els infants parlen de diferents temes, que són escollits per ells/es mateixos/es, a través d'un paper on posen felicitacions, crítiques i propostes, de manera lliure i voluntària. Un cop triat el tema, al final de la sessió miren el que ha passat, els perquè de la qüestió i intenten cercar solucions als possibles problemes que han anat sorgint. Totes les aportacions queden recollides per l'encarregat de l'assemblea en una llibreta, càrrec que canvia cada dues setmanes.

7.4.3.6. Metodologies d'ensenyament de la democràcia en l'àmbit curricular

7.4.3.6.1. Racons

Activitat destinada a l'alumnat d'infantil i primer curs de primària. El professorat organitza diferents activitats que es reparteixen en diferents racons. L'alumnat, per la seva banda, és lliure de participar en el racó que més li interessi, però amb l'obligació d'haver participat en tots els racons al llarg d'un mes. Els nens i nenes, a partir d'un carnet de racons, en el que surt el seu nom i la seva fotografia, escullen l'activitat que volen realitzar. A partir d'aquí la mestra fa un seguiment dels racons visitats pels nens i nenes, els quals tenen l'obligació de passar per tots els racons en una durada d'un mes. L'escola fa aquesta activitat amb l'objectiu de què l'alumnat aprengui a decidir i a responsabilitzar-se de les seves decisions, a l'hora que també marca el seu ritme d'aprenentatge. A més, la llibertat d'elecció també comporta que prengui consciència del seu propi aprenentatge.

7.4.3.6.2. Treball per projectes.

Els nens i nenes, entre tots, trien a principi de curs el tema del projecte que desenvoluparan. La gestió del projecte serà compartida entre professorat i alumnat. En aquest sentit, el propi l'alumnat triarà els i les alumnes que desenvoluparan els principals càrrecs de gestió: el gerent, el cap de grup, l'informàtic, el tresorer, i el secretari; que es mantindran fixes durant tot el projecte.

Es tracta d'una activitat educativa en la que participen tots els agents educatius. Una participació que, per una banda, serà decisòria per a l'alumnat, els i les mestres, i les famílies, i, per altra banda, de suport per a la resta de comunitat veïnal. En aquest sentit, en aquesta activitat participarà tota l'escola, ja que seran tots els cursos que desenvoluparan el seu propi projecte, ja que cada grup classe tria el projecte que vol dur a terme. A més, la realització del projecte també comporta la participació de familiars, que, a part de donar el vistiplau del projecte proposat, depenent del projecte en concret, també assumiran tasques assistencials, de suport o de complement educatiu, formant part activa del projecte. I també, per la seva banda, la comunitat veïnal també tindrà un rol actiu durant la realització del projecte, que en molts casos seran la principal font d'informació.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

Aquesta forma d'encarar els aprenentatges busca que l'alumnat aprengui a aprendre i sigui conscient de ser els protagonistes dels seus aprenentatges. Aprendre com poden descobrir el que es proposen. Per dur-ho a terme, l'alumnat ha d'aprendre a treballar en grup en grups amb diferents nivells d'edats i a respectar les opinions de la resta d'alumnat, i ajuda a generar dinàmiques de solidaritat entre l'alumnat, dels més grans als més petits. I també els valors de l'autogestió i a agafar més autonomia personal. Així, l'equip directiu considera que aquesta metodologia suposa l'aprenentatge global i integrat, ja que, a partir del projecte proposat l'alumnat podrà aprendre totes les matèries instrumentals.

7.4.3.6.3. Aprendre a pensar

Una activitat democràtica basada en l'ús de debat a partir d'un tema triat per la mestra, a partir del qual tothom expressa la seva opinió i reflexiona de manera lliure i voluntària.

Les sessions comencen amb tots i totes asseguts/des en rotllana, amb una espelma encesa al centre, mentre que s'escolta una música relaxant. Un cop conclòs el debat, entre tots/es apaguen l'espelma per tal de donar per acabada l'activitat.

És una activitat orientada a l'aprenentatge de valors i habilitats democràtiques i participatives. En aquest sentit l'ús del debat com a estratègia d'aprenentatge (Kennedy & Fisher, 1991; Feito i López, 2008) ajuda a l'aprenentatge d'aspectes bàsics com l'ús del diàleg, l'argumentació, el respecte, l'acceptació de les opinions dels altres, i, per altra banda, l'ús de l'estratègia de la problematització (Dewey, 1910) ajuda a generar dinàmiques de pensament crític, de plantejar-se altres perspectives i d'afrontar la solució de possibles situacions problemàtiques.

7.4.3.6.4. Ús d'activitats i recursos externs pensats per a l'aprenentatge de la participació. Filosofia 3/18³⁴

Projecte creat per una entitat exterior al centre. És un projecte que ja funciona en altres escoles i que el centre escolar l'implementa. En ser un projecte extern requereix pocs recursos per part del centre escolar: l'ús de material que ja està editat en les guies del projecte, i altres recursos que es poden trobar a la plana web i que s'actualitzen periòdicament. En ser un projecte que té una certa flexibilitat també es poden utilitzar

³⁴ Per més informació es pot consultar la web <http://www.grupiref.org/filosofia-318/>

recursos propis del centre escolar, com per exemple: contes, pel·lícules, etc. Més enllà de les particularitats del projecte l'objectiu de l'escola en implementar aquest projecte és el treball de l'opinió, el sentit crític i el respecte per les opinions dels altres, també treballes l'expressió oral.

En aquest sentit, l'equip directiu busca promoure la democràcia a partir de què tothom hagi de pensar les seves opinions, argumentant-les, defensar-les, i respectar i escoltar les opinions dels altres. A més, també busca promoure la participació a partir de què tothom ha de donar la seva opinió, i per tant, tothom participa. Gràcies a aquesta participació l'activitat permet el treball de la diversitat, ja sigui d'opinions, de religions, etc. L'escola realitza aquesta activitat partint de la idea que les coses són diferents, ni millors ni pitjors.

7.4.3.7. Participació de l'alumnat en l'elaboració de normes escolars

En aquesta escola l'alumnat participa de forma activa en l'elaboració de les normes de convivència i en les seves repercussions en cas de no complir-se, a partir de processos de decisió conjunta de les possibles sancions. El mecanisme de participació del que disposa l'alumnat és l'assemblea de classe. Serà en aquesta assemblea l'espai perquè l'alumnat realitzi les seves aportacions i aquestes siguin recollides.

Una de les situacions que suposa més conflictes en l'alumnat són les activitats i jocs que es realitzen al pati de l'escola. És un espai on l'alumnat s'ha d'autogestionar i on la figura de l'adult passa a un segon pla. Per a gestionar-se, l'alumnat, a partir d'una decisió presa en assemblea, acorda crear el "cartell de jocs del pati". És un cartell situat al pati de l'escola en el que s'estableixen tres categories de jocs: els de pilota, els de córrer i altres -per exemple, jocs de corda. Aquests, seguint l'acord que es va realitzar a principi de curs, s'estructuren a partir d'un calendari setmanal en: els dilluns pilota, els dimarts córrer, els dimecres lliure, els dijous altres i els divendres es repeteix una de les categories abans esmentades. A més, existeix una norma que diu, per exemple, que si una setmana el dia de pilota es fa futbol, la següent setmana no es pot repetir. D'aquesta manera, es garanteix que tothom jugui amb tothom, així com a diferents jocs.

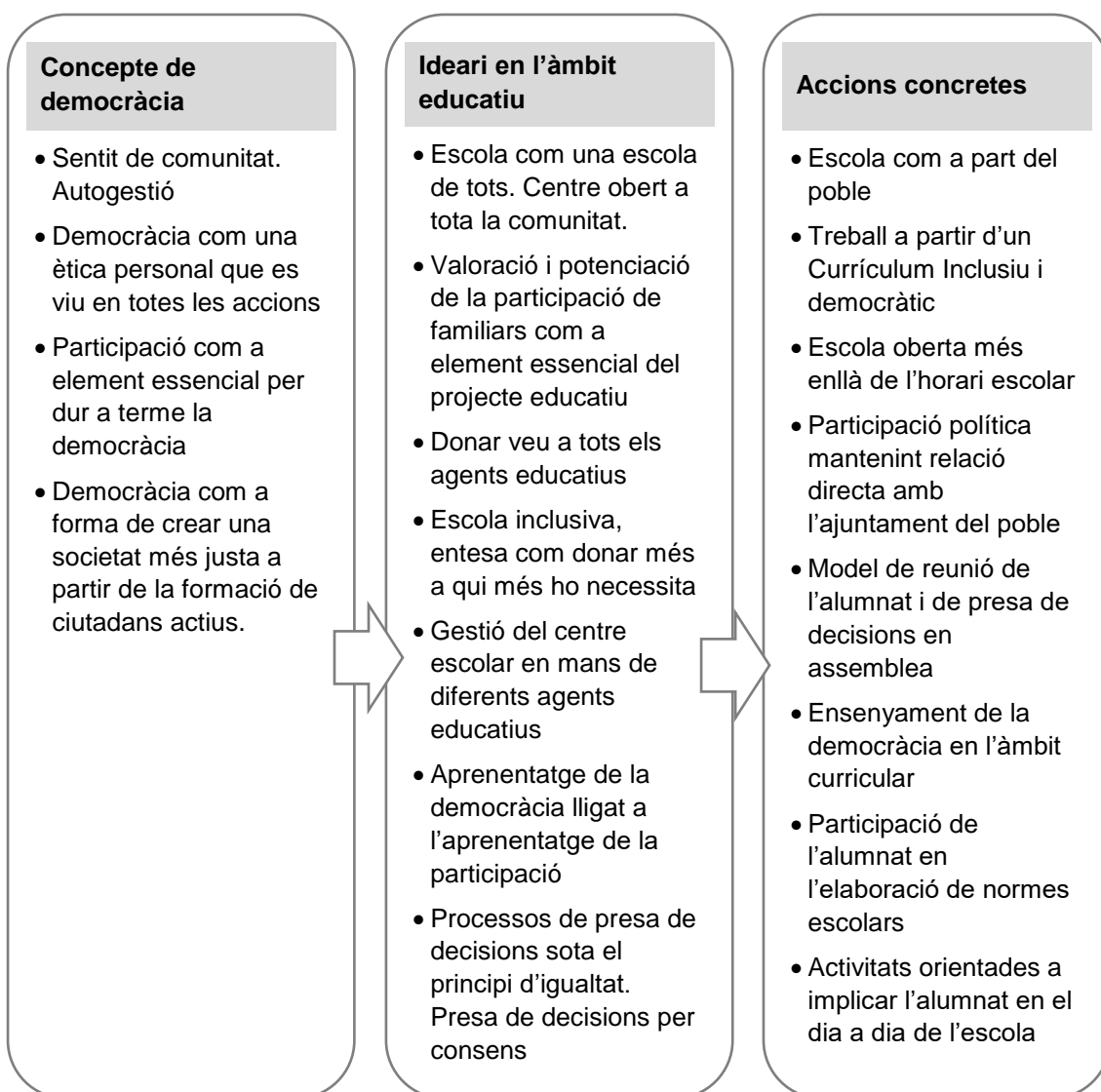
PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.4.3.8. Activitats orientades a implicar l'alumnat en el dia a dia de l'escola.

Des de l'escola es creen activitats concretes orientades a augmentar la vinculació de l'alumnat a l'escola i, també a l'aprenentatge dels valors i actituds pròpies de la democràcia. Amb l'objectiu d'augmentar la implicació de l'alumnat al dia a dia de l'escola es busquen estratègies orientades a facilitar i potenciar la seva participació. Una de les estratègies que fan és que l'alumnat s'encarregui de l'organització de la festa de fi de curs, on l'alumnat decideix la representació que farà. Aquest espai d'autonomia genera en l'alumnat el sentiment de què participa de la vida del centre, i augmenta el seu grau d'implicació.

Gràfic 7. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR4 (elaboració pròpia).



7.5. Escola PR5

7.5.1. Context de l'escola

L'escola PR5 es troba en el barri residencial en una ciutat amb poc més de 45.000 habitants. El perfil socioeconòmic de les famílies és de classe mitjana, però la majoria d'alumnat que l'escola acull són d'altres barris de la ciutat, ja que la política escolar és de zona escolar única, especialment a les escoles de primària. En el barri no hi ha serveis i la majoria de la població que prové d'altres barris utilitza el bus urbà per accedir a l'escola, ja que no hi ha transport escolar específic.

L'escola es va inaugurar l'any 2002 en barracons mentre es construïa l'edifici on es troba actualment. És una escola, que, per projecte educatiu, està oberta a totes les persones de la comunitat. En aquest sentit compta amb espais destinats a la trobada entre diferents agents educatius, com la sala de professorat, que és un espai obert destinat tant a petites assemblees, a fer formacions de familiars, com a trobades informals per fer el cafè, el te i tenir converses disteses.

El projecte educatiu és el Projecte Comunitat d'Aprenentatge des de l'any 2006. La direcció anterior a l'actual va decidir implantar aquest projecte educatiu perquè s'adequava als seus valors democràtics i inclusius. Des dels seus inicis hi ha hagut dos equips directius, tots dos han ratificat el projecte educatiu.

Actualment l'escola compta amb 429 alumnes, dels que un 35% són d'origen estranger. La composició de l'alumnat és molt plural. A l'inici era majoritàriament de població estrangera i d'ètnies culturals, principalment població gitana, de perfil socioeconòmic baix, amb pocs ingressos o en risc d'exclusió social. Actualment, la composició de l'alumnat s'ha anat diversificant amb l'arribada de famílies de classe mitjana del barri o entorn proper que han escollit l'escola atretes pel seu projecte educatiu. A més, l'escola compta amb un elevat nombre de voluntaris que donen suport i participen en les activitats que l'escola porta a terme.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

Taula 15. Composició estructura escola PR5.

Projecte educatiu	Mida centre. Nombre de línies	Titularitat	Localització i ubicació geogràfica del centre
Comunitat d'Aprenentatge.	Gran, escola de dues línies. 429 alumnes.	Públic	Ciutat capital de comarca amb 45.444 habitants. Escola ubicada dins de l'entramat urbà, als afores de la ciutat.

Taula d'elaboració pròpia.

7.5.2. Concepció de democràcia

Aquesta escola concep la democràcia des dels valors de la **igualtat** i la **llibertat**. Entendrà que democràcia voldrà dir decidir entre tots, i, per tant, la participació la consideren una part essencial de la democràcia, juntament amb el respecte cap a totes les persones. A més, conceben la democràcia com una ètica personal, cosa que comporta viure la democràcia en el dia a dia. Lligat a l'ideal de llibertat i igualtat entenen que la idea de democràcia està unida a la lluita per la justícia social i la inclusió de totes les persones des d'una perspectiva de no discriminació per raons de sexe, gènere, religió, origen, o ètnia.

Aquest ideal es concreta en la recerca i potenciació de la participació de tots els agents educatius en la vida del centre, i en la defensa de la inclusió de totes les persones. Així, lligat al seu ideal de democràcia, buscaran la participació de tots els agents educatius, que aquesta sigui en un pla d'igualtat, donant, així, llibertat a participar en totes les persones. Per altra banda, el principi d'inclusió i no discriminació es concretarà en donar a tot l'alumnat les mateixes oportunitats de rebre la millor educació possible.

En entendre la democràcia com una ètica de vida, consideren que la democràcia s'ha de viure en el dia a dia de l'escola, i, per tant, en tots els espais i estructures del centre escolar, tant en la gestió i organització del centre, com en la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, com en la distribució d'aula. Sota aquesta idea, entenen que la gestió escolar, perquè sigui més democràtica, caldrà que compti amb la participació del màxim nombre d'agents educatius possible, i que aquesta participació - tal com la ideen- perquè sigui democràtica s'haurà de basar en els principis d'igualtat i llibertat.

La concreció de l'ideal de democràcia a escala escolar la veiem també en els principis que regeixen el centre com, per exemple, ser un centre obert a tota la comunitat veïnal -ampliant, així, els agents educatius implicats en la vida del centre-, mostrant una preocupació constant perquè la participació de tots aquests agents educatius sigui més gran i efectiva, potenciant, per una banda grups petits -a l'entendre que els grups petits faciliten que tothom intervingui en els debats- i també, per altra banda, millorant els canals de comunicació perquè arribi tota la informació a tota la comunitat.

En l'àmbit educatiu el seu ideal de democràcia es concreta en la defensa de valors que consideren essencials per dur a terme la democràcia, i que seran els propis de l'aprenentatge de la participació, com l'ús del diàleg, el respecte cap a totes les persones, que la presa de decisions es faci basant-se en el consens entre tots els membres -en substitució de l'ús de la votació per majoria-, i que aquestes decisions es preguin sota el principi de l'horitzontalitat, és a dir, on tothom té veu, i on totes les veus tenen el mateix valor, independentment del càrrec o edat de la persona (es basen en la concepció de què els diferents processos de decisió es basin en pretensions de validesa (la força de l'argument), i no en pretensions de poder (l'argument per la força), seguint les aportacions de Habermas (1987).

7.5.3. Accions democràtiques del centre escolar

7.5.3.1. Assemblees com a model de presa de decisions.

El centre pren com a model essencial per a la presa de decisions la celebració d'assemblees, ja que consideren que és la metodologia que més s'acosta als seus principis d'igualtat, que es concreta en l'horitzontalitat, en que totes les persones tinguin veu, i en què, gràcies a la presa de decisions per consens i a què la força recau en l'argumentació i no tant en què qui argumenti tingui més o menys poder en el centre escolar. A, més, seguint amb la idea de buscar la major participació possible es potencien les assemblees de petits grups en pro de les grans assemblees, a l'entendre que com més petit sigui el grup més participació dels seus membre hi haurà.

Així, totes les reunions de caràcter decisorí es faran seguint el format d'assemblea, independentment de l'agent educatiu que participi. En aquest sentit, es realitzen diferents assemblees: assemblees de classe, de delegats, de comissions, específiques per a aspectes concrets a treballar, i, l'assemblea general o plenari.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

Per evitar burocratitzar la gestió escolar i assegurar que es dóna l'espai més òptim per a facilitar la participació de tots els agents educatius, es facilita que les propostes es realitzen en les assemblees més concretes i de menys nombre de persones, i siguin els representats escollits entre tots els responsables de fer arribar aquestes propostes a assemblees més generals. Així, les propostes de l'alumnat parteix de les assemblees de classe on participa tot l'alumnat, aquestes propostes són recollides pels delegats de classe que s'encarregaran de compartir-les en les assemblees de delegats que, a la vegada les recollirà per presentar-les en el plenari o a les comissions encarregades de realitzar les propostes. Tot i aquesta estructura, en el plenari, que és l'òrgan amb més capacitat de decisió hi pot participar, sempre, tot l'alumnat i la resta d'agents educatius.

7.5.3.2. Participació de tota la comunitat en l'administració del centre escolar.

Aquesta escola busca que la gestió escolar estigui en mans de tots els agents educatius presents a la comunitat veïnal, i per aconseguir-ho posa en pràctica diferents accions, entre les quals destaquen la creació de comissions mixtes, la decisió conjunta del projecte educatiu del centre, i la creació d'un òrgan decisor propi, en el que poden participar de forma activa tots els agents educatius, que és l'assemblea general o el plenari.

7.5.3.2.1. Les Comissions Mixtes.

Seguint amb l'ideal d'horitzontalitat, amb la idea de democràcia com a forma de viure, i de llibertat (sota la idea de no tancar les portes a ningú), el centre escolar ha adoptat un model de gestió compartida entre tots els membres de la comunitat veïnal i educativa. Per a dur-ho a la realitat la gestió del centre escolar es concreta en la formació de Comissions Mixtes de treball que podran estar compostes per tots els agents educatius i que s'organitzaran i s'estructuraran basant-se en assemblees.

L'organització de l'escola es du basant-se en la creació i el treball desenvolupat en les Comissions Mixtes. Totes les comissions són gestionades des d'una Comissió Gestora que té la funció de seguiment i de coordinació entre les diferents comissions. La Comissió Gestora estarà formada per membres de l'equip directiu i per representants de cada una de les comissions. Serà, per tant, una comissió mixta, ja que, igual que la resta de Comissions, podrà estar composta per professorat, familiars, altres membres de la comunitat i alumnat.

Més enllà de les persones que en formen part, les Comissions Mixtes presenten altres valors democràtics en el seu funcionament intern. Es basen en un diàleg igualitari entre els seus components, cosa que vol dir que les decisions es prenen basant-se en la millor argumentació i no d'acord amb el càrrec que les persones ocupin. La funció d'aquestes Comissions és molt variat, ja que la seva creació depèn de les decisions de l'assemblea.

Les comissions mixtes porten a terme, durant el curs, els somnis que s'han aprovat en el plenari o assemblea general. Són comissions de feina que es creen en funció de les propostes acordades en assemblea general, hi ha casos en què les comissions segueixen un any més, altres que desapareixen un cop acabada la tasca per què va ser creada. Tot i això, més o menys les comissions es van estabilitzant i es van repetint any rere any. Les principals comissions que té l'escola són: aprenentatge, voluntariat, ambientació, comunicació i festes, actualment s'està valorant la creació de la comissió de lluita pels drets de l'Escola.

Com a norma pròpia del centre en la composició de cada comissió hi ha un familiar i un mestre que seran els encarregats de coordinar la comissió, com a forma de vetllar perquè les comissions siguin realment mixtes, fet que consideren essencial.

El centre escolar, gràcies a la potenciació de la figura del voluntariat, pot estructurar la gestió escolar a partir de comissions sense haver de destinar recursos econòmics específics, ja que l'augment de recursos humans es fa a partir del voluntariat de familiars i altres agents educatius.

Així, en les comissions mixtes poden participar totes les persones i les persones participen en un pla d'igualtat, és a dir, totes per persones que en formen part treballa i la feina que fan és considerada igual d'important, ja que no existeix la diferenciació de rols. D'aquest forma i sota el principi de solidaritat es busca evitar que els diferents agents educatius no es participin per por a no saber fer la feina. A més, el treball basant-se en comissions mixtes és un exemple de tenir en compte les opinions de les altres persones, ja que les comissions treballen per aconseguir uns objectius que possiblement han estat proposats per persones que no formen part de la mateixa comissió (que han estat proposats i decidits en assemblea general o plenari), per tant es té totalment en compte l'opinió de les altres persones.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

El centre educatiu compta amb diferents comissions en funció dels objectius concrets a donar resposta:

- La comissió d'aprenentatge s'encarrega de donar suport a les diferents activitats educatives que es desenvolupen en el centre educatiu, poden ser extraescolars, biblioteca oberta, classes d'àrab, formació familiars, tertúlies literàries amb adults, etc. També tracta aspectes curriculars dels nens i nenes. Per la seva composició, la comissió d'aprenentatge és l'única comissió que té més participació de familiars que de mestres. Comissió formada per familiars i mestres.
- Comissió de Voluntariat. A inici de curs es reuneix per valorar la quantitat de voluntariat amb què compta l'escola, les polítiques de difusió, l'organització, la formació i el tractament que es farà durant tot el curs al voluntariat. Comissió formada per alumnat, familiars i mestres.
- Comissió d'ambientació. Es dedica a ambientar l'escola, però consensuant amb mestres i alumnes, ja que molt sovint s'acorda decorar l'escola a partir de projectes que desenvolupa l'alumnat. La comissió s'encarrega d'organitzar, de coordinar i assegurar que tots els col·lectius del centre estan representats. És la comissió que més temps dedica al centre. Comissió formada per mestres, alumant, familiars, i voluntariat que no familiars.
- Comissió de comunicació. Aquesta comissió s'encarrega de portar la pàgina web, Facebook, comunicacions amb la premsa. Comissió formada per mestres, familiars i persones voluntàries no familiars.
- Comissió de festes. Comissió nova que va sortir d'un plenari al veure's que la festa intercultural era gestionada pels mestres. Aquest fet provocava que durant la festa no es fes cohesió de grup entre mestres i professorat, ja que per una banda els mestres estaven treballant i per altra els familiars estaven a la festa. Va sorgir de la necessitat de buscar la cohesió del grup. Comissió formada per familiars i mestres.
- Comissió de menjador. Es gestionen tots aquells recursos destinats al menjador escolar. Comissió formada per familiars i mestres.
- Comissions puntuals, com per exemple la comissió reivindicativa, subcomissions creades a partir de propostes fetes dintre de comissions concretes, com, per exemple, la comissió de pati, que va dur a terme la reforma i reestructuració del pati de l'escola.

La Comissió Gestora. D'entre totes les comissions destaca el funcionament de la Comissió Gestora, per la seva importància i transcendència, ja que és la comissió encarregada de la gestió del centre escolar, i substitueix al Consell Escolar, que és el màxim òrgan decisor estandarditzat dels centres escolars. La Comissió gestora és la comissió que pren les funcions de Consell Escolar, però amb major nombre de persones i col·lectius representats: alumnes (també a primària, que en aquest cas al ser reunions molt llargues normalment no assisteixen), famílies i comissions mixtes (on tots els col·lectius tenen representació). És una comissió que està oberta a tothom i hi pot anar qui vulgui.

En aquestes reunions es posa en comú les actuacions de les diferents comissions i s'aproven documents de l'escola, les activitats, etc.

El funcionament es basa en el consens i no es fan votacions, sota el principi d'igualtat de totes les persones que participen. Per arribar al consens, el diàleg que té lloc es basa en la força dels arguments de les persones que participen i no en l'estatus de les persones, també com a aspecte que defensa i valora la igualtat entre les persones.

La comissió gestora és realment un espai d'informació i de presa de decisions conjunta on la participació és molt propera, ja que es tracten temes del dia a dia, les petites coses i les activitats concretes dins les aules que permeten conèixer la realitat del centre de forma més propera, en comparació al plenari -altre òrgan decisor- que es parla d'aspectes molt generals del centre.

Igual que en les altres comissions, l'equip directiu considera que perquè aquesta comissió es faci realitat i perquè es mantingui en el temps cal que, per una banda, hi hagi un grup de persones que es faci càrrec de gestió bàsica -com pot ser fer les convocatòries, condicionar els espais-, i per altra banda, i de forma més destacada, l'equip directiu considera que, per sobre de tot cal que hi hagi un grup de persones que es creguin el projecte i proposi i engresqui a les persones a participar-hi, així, obrir les portes a la participació de tota la comunitat.

De forma general destacar que la participació dels diferents agents educatius en comissions mixtes ajuda a generar en una major implicació en l'escola, fomentar el sentit de la responsabilitat envers un bé comú i, alhora, millorar l'estat del centre educatiu procurant l'ordre de l'escola.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.5.3.2.2. Decisions preses per tota la comunitat educativa basant-se en l'assemblea general. El Plenari

Assemblea general (Plenari). L'assemblea general és el màxim organisme de decisió on tots els agents educatius tenen representació i la base en la que s'estructura l'actuació de tot el centre educatiu durant el curs acadèmic. En el plenari estan representats tots els grups de gestió i agents educatius: comissions mixtes, pares delegats, mestres, alumnes, voluntaris, personal no docent. És un espai on tothom pot donar la seva opinió.

Es fan dos plenaris durant l'any, un a principi de curs i un al final. A més, cal sumar els plenaris extraordinaris que es puguin fer.

Abans del plenari es fan petites assemblees pròpies de cada col·lectiu -mestres, alumnes, famílies, etc.- per a elaborar les diferents propostes per al curs que es presentaran en el plenari, que decidirà si s'aproven o no. En cas d'aprovar-se es traslladen a les diferents comissions per a fer-les realitat. Si fos necessari, es creen comissions noves específiques per a donar resposta als acords del plenari.

Les tasques del plenari són valoració del curs i propostes de millora, programar el que es vol aconseguir i fer durant el curs acadèmic, traspasant les propostes a les respectives comissions. A més destacar que en el plenari es decideixen aspectes que van més enllà de temes purament educatius tenint una afectació en tots els aspectes del centre.

El resultat del plenari és la creació del Pla General Anual. Les diferents comissions mixtes es fan responsables de portar a terme els seus objectius i les diferents actuacions que estiguin incloses, a partir del treball durant tot el curs escolar. Objectius i actuacions com, per exemple, millorar la gestió del voluntariat a les aules, augmentar la participació en les colònies, augmentar els Ambients a infantil i primària, tenir cura dels espais, buscar dinàmiques per a millorar la comunicació entre tots els membres de la comunitat, fomentar la solidaritat entre tots, reformar el pati escolar, etc.

El plenari es fonamenta en una participació totalment igualitària. Tothom pot opinar i és escoltat en igualtat. En el plenari participa tota la comunitat, i l'equip de mestres s'assegura que hi hagi un representant de cada agent educatiu i una preparació prèvia,

així com una estructura flexible per a optimitzar i agilitzar els plenaris. Així trobem la participació

- a) del professorat, en una assemblea prèvia de claustre es decideix qui parlarà,
- b) de l'alumnat, és obert a tots els nens i nenes, però per no parlar tots i agilitzar l'assemblea general, la representació recau en els delegats dels cursos dels grans que són els que recullen totes les propostes de les assemblees d'alumnat i de les assemblees de delegats. Ells són qui presentarà les diferents propostes de l'alumnat al plenari,
- c) de les famílies, es centralitza en les persones representants de les comissions, delegats de pares i mares i de l'AMPA; i
- d) de la resta d'agents educatius, monitors i monitores de menjador, i voluntaris. L'equip directiu destaca la importància d'escoltar el voluntari i les seves aportacions, i la de la relació entre el claustre i l'equip de monitoratge del menjador, ja que veuen que són una peça clau per donar continuïtat al projecte educatiu en espais típicament poc educatius, on l'equip de mestres no té protagonisme o, fins i tot, sovint està present.

El plenari es fa des dels inicis d'implementació del projecte Comunitats d'Aprenentatge. Des dels inicis del projecte l'escola ja en van organitzar per comissions de treball a partir de fer una classificació de les diferents propostes que es van fer. Aquell mateix dia ja es van reunir les comissions i es van trobar per fer propostes de funcionament. En els primers plenaris només assistien els i les representants de les comissions, i, actualment està tothom més representat, tot i que, les comissions, al ser mixtes entre famílies, alumnat i mestres, ja representaven a tots els agents educatius.

L'equip directiu té la responsabilitat de coordinar el plenari. En general, la tasca de coordinar se centra a centralitzar la informació, gestionar del calendari, i assegurar que tothom podrà participar i que la seva veu es tindrà en compte en igualtat de condicions, la resta de decisions es prenen en el plenari.

7.5.3.3. Escola inclusiva

Consideren l'educació inclusiva com una actitud que es viu en el dia a dia de l'escola, des del professorat fins a les activitats no acadèmiques. Consideren que és una actitud que busca treure el millor que tenen els nens i les nenes partint del principi de què són

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

diferents, però amb respecte cap a les seves singularitats. Per dur-ho a terme, es centren en la perspectiva d'altas expectatives cap a les seves potencialitats, valorar a tot l'alumnat, i, d'aquesta forma, permetre i potenciar el seu màxim desenvolupament personal. Entenen que perquè l'escola sigui realment inclusiva cal que es tingui present no només a l'alumnat, sinó també a tots els membres de la comunitat educativa, és a dir, el professorat i altres agents educatius. En aquesta escola la inclusió es concreta en diferents pràctiques educatives, i es tenen en compte els diferents agents educatius. Així trobem pràctiques educatives com: Grups Interactius, potenciar la figura del voluntariat, buscar estratègies per augmentar la participació de familiars, i, també, la formació de familiars.

7.5.3.3.1. Grups Interactius

Tal com ha mostrat la literatura científica, l'organització d'aula de Grups Interactius comporta diferents aportacions tant en alumnat, professorat i voluntariat. En aquest sentit trobem com, per una banda, suposa un model d'inclusió de tot l'alumnat en un mateix espai d'aula sense cap tipus de segregació interna per raons d'origen, comprensió lingüística, nivell educatiu, etc. Per altra banda, el fet de donar entrada a persones adultes a l'aula comporta, alhora, la inclusió de familiars i altres membres de la comunitat veïnal, sota la figura del voluntari, gràcies a la seva participació educativa, donant suport al mestre dins l'aula. En aquest cas es destaca el fet de la participació de familiars com a complement educatiu, sent un element clau en el procés d'aprenentatge basat en la interacció. A més, tal com hem mostrat en l'apartat teòric, la distribució d'aula en Grups Interactius també suposa una pràctica educativa que augmenta i millora de forma molt rellevant els resultats educatius de l'alumnat al sumar una major interacció entre iguals, pràctiques de solidaritat que també augmenten l'aprenentatge, i un augment de les tasques realitzades en el mateix temps de classe, al tractar-se d'una organització molt dinàmica, cosa que ajuda a l'alumnat a treballar de forma més intensa.

Pel que fa a la inclusió de l'alumnat, l'equip directiu d'aquesta escola implementa els grups interactius, sota les bases de la igualtat i heterogeneïtat, per evitar caure en un ambient de segregació i de propostes alternatives fora de l'aula ordinària; tot fonamentant-se sota la premissa que els models positius es troben dins de l'espai classe.

El centre escolar du a terme l'organització en Grups Interactius amb l'objectiu d'oferir una educació de màxima qualitat, tot augmentat la participació de l'alumnat en les diverses classes, al mateix temps que es fomentin vincles de cooperació solidària.

Aquesta pràctica requereix l'augment de recursos humans dedicats a dins de l'aula. En aquest sentit, gràcies al fet que el centre escolar està obert a la participació de familiars i altres membres de la comunitat veïnal sota la figura del voluntariat, arriba a cobrir aquesta necessitat de recursos humans sense que suposi un augment de recursos econòmics per al centre escolar. Així, des de la perspectiva de l'equip directiu, per a la posada en pràctica dels Grups Interactius caldrà, per una banda, un professorat implicat i compromès amb aquesta línia metodològica, i, per altra, la participació i el suport per part de les famílies i voluntaris/es.

La distribució d'aula en Grups Interactius també comporta la inclusió de les famílies en el dia a dia de l'escola i la seva implicació en l'àmbit educatiu entrant a l'interior de les aules, en horari de classe, com a complement educatiu i de reforç al mestre. En aquest cas es destaca el fet que aquesta participació és un element clau en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, ja que la seva principal funció serà la de promoure la interacció entre iguals, que, tal com hem mostrat en la literatura científica és una de les principals vies d'aprenentatge de l'alumnat.

7.5.3.3.2. Promoció de la figura del voluntariat

El voluntariat és una forma de participació real i una part essencial del projecte educatiu. Principalment el voluntariat el fan familiars, gent de la comunitat que fa tasques de suport o fer reforç d'idiomes, i, també, exalumnes. El voluntariat està obert a totes les cultures i ètnies, i a totes les persones de la comunitat veïnal.

El centre comparteix, aproximadament, 50 hores setmanals amb els diferents voluntaris i voluntàries, participant i col·laborant en diferents accions, com, per exemple, grups interactius, suport de lectura en la biblioteca tutoritzada, ambientació, comissions mixtes, en les tertúlies, activitats acadèmiques, festes, etc. La persona voluntària pot participar en qualsevol àmbit -fins i tot l'escola compta amb el voluntariat d'una exalumna que fa suport a la secretaria-, però el lloc amb més demanda de voluntariat és Grups Interactius. A més, l'escola també obre la porta als voluntaris que participin de forma puntual, que vénen a explicar temes a l'aula, suport a feines puntuals, etc.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

A part de venir a fer de suport els voluntaris també poden participar en comissions mixtes on es prenen decisions rellevants pel centre, deixant oberta la possibilitat -depenent de la comissió en la que vulguin participar- de participar en decisions d'àmbit curricular.

La gestió del voluntariat està conduïda per la comissió de voluntariat que, en ser una comissió mixta estarà formada per mestres, persones voluntàries i alumnat, i la responsabilitat caurà en un mestre i un familiar. Les tasques d'aquesta comissió serà portar el control de la gent que vol venir, encarregar-se de buscar voluntaris a principi de curs, gestionar les formacions a voluntaris (sobretot en el cas dels voluntaris que participaran en Grups Interactius, per explicar el funcionament i concretar el rol del voluntari dins l'aula), gestionar l'assegurança, i, de forma general tenir cura i procurar que els voluntaris es sentin acollits a l'escola. La formació que reben els i les voluntàries no és una formació acadèmica sinó que està centrada en l'explicació del funcionament de Grups Interactius, la funció de la persona adulta dintre de cada grup d'alumnat, i els mecanismes d'avaluació i control. L'experiència està instaurada a l'escola amb una bona gestió, ja que compten amb uns 50-60 voluntaris permanents cada any, als que cal sumar les persones que donen suport de forma puntual. En aquest sentit aquesta comissió serà al desenvolupar una de les tasques més rellevants per assegurar el bon funcionament, que és cuidar als voluntaris, i lluitar perquè formin part del centre, del dia a dia, i que, així, es sentin part de la comunitat, sense diferències d'estatus amb el professorat de l'escola.

Tot i la bona tasca de la comissió de voluntariat, el centre educatiu, a partir de les diferents assemblees, busca opcions i segueix diferents propostes de millora de gestió del voluntariat. En aquest sentit, l'escola s'ha marcat l'objectiu d'arribar més persones i aconseguir que totes les comunitats presents a l'escola i al barri estiguin representades. Per a fer-ho l'equip directiu està creant lligams amb altres cultures a partir de la realització d'altres actuacions.

7.5.3.3.3. Estratègies per augmentar la participació de familiars

Pares i Mares delegats de classe. Una via per augmentar la participació de les famílies al dia a dia de l'escola que segueix l'escola és a partir de la figura de *Pares i Mares delegats de classe*. Aquesta pràctica consisteix en el fet que cada classe tingui un pare o mare delegat, amb l'objectiu de fer arribar tota la informació a totes les famílies, de forma bidireccional entre famílies i mestres. Aquesta acció neix a partir de detectar una

mancança en la comunicació entre familiars i escola. Des de l'equip directiu veuen que tot i ser una escola oberta a la comunitat, amb una gestió compartida, i amb la possibilitat que les famílies entrin a les aules com a suport del professorat, hi ha famílies que no coneixen el que fa i el que es pot fer com a familiars en el centre escolar. Per fer arribar aquesta informació creen la figura dels pares i mares delegats de cada classe, per fer arribar la informació a tothom.

La principal funció és fer d'enllaç entre familiars de cada classe i el professorat, conèixer el funcionament diari de l'escola i saber les necessitats i desitjos de les famílies que participen menys. A principi de curs es fa una assemblea on entre els diferents pares i mares s'escullen les persones que desenvoluparan aquesta funció. Aquesta elecció segueix el model de lideratges espontanis dins del mateix grup. És un espai on tots els pares i mares participen lliurement i es poden presentar com a delegat o delegada.

Creació d'espais de diàleg amb les famílies. Una altra via que utilitza l'escola per augmentar la participació de familiars és la *creació d'espais de diàleg amb les famílies*. Seguint la idea de llibertat, i el principi de potenciar la participació de tota la comunitat a l'escola, es creen diferents espais de participació. Aquests poden ser des d'espais on poder compartir vivències i converses informals (com, per exemple, l'activitat de "El cafè a les 3", que és un espai de trobada entre mestres, familiars, voluntariat, i altres agents educatius, que serveixen per donar cohesió i visibilitat a tots els membres de la comunitat), activitats orientades a la formació de familiars (duta a terme gràcies a l'acció de la figura del voluntariat- familiars o altres membres de la comunitat educativa), o, també, participació dins l'aula gràcies a la distribució d'aula de Grups Interactius.

7.5.3.3.4. Formació de familiars

El centre educatiu ofereix espais i programes formatius basats en les actuacions educatives d'èxit -per exemple, tertúlies literàries dialògiques- i que responen als interessos i necessitats de les famílies. Per tant, són ells i elles qui decideixen què necessiten aprendre i quan poden fer-ho.

A més, també realitzen tallers de català orientat per a familiars i duts a terme per persones voluntàries.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

7.5.3.4. Ensenyament de la democràcia en l'àmbit curricular

Respecte a la idea sobre com s'hauria d'ensenyar la democràcia, consideren que l'aprenentatge de la democràcia es fa a partir de fer i viure en democràcia. Així, la creació de diverses assemblees, la participació oberta a tota la comunitat, i el model de decisió per consens que segueixen, no només és el reflex de la idea de democràcia de l'escola, sinó que també és el mètode pel qual ensenyen el concepte de democràcia al seu alumnat. Aquesta idea es tradueix en l'aprenentatge de dir les opinions i a participar fora del centre educatiu, en aprenentatge d'habilitats com ser dialogant i crític, l'escolta activa, aprendre a arribar a acords basant-se en la millor argumentació, i, també, l'aprenentatge a respectar-se.

Per aconseguir aquest aprenentatge l'equip directiu afegeix diferents metodologies que per la seva estructura aporten a l'alumnat un major aprenentatge dels valors democràtics. Aquestes activitats són,

7.5.3.4.1. Ambients a infantil

Activitat que es realitza infantil i al cicle inicial de primària quatre matins per setmana. L'alumnat de P3, P4 i P5 es barregen per compartir aquesta activitat, i els de 1r i 2n de primària, per la seva banda, també comparteixen aquesta activitat; infantil i primària no es barregen entre ells ni comparteixen els mateixos ambients, ja que a primària tenen uns ambients diferents. L'equip de mestres ha creat diferents ambients on es busca crear un espai en què els nens i nenes puguin diferents aspectes educatius, com, per exemple, la investigació, llengua, matemàtiques, expressió artística, construcció, etc. Hi ha un total de 8 ambients diferents on els nens i nenes poden anar, i en tots els ambients s'intenta que tots els elements que hi hagi siguin reals. A més, també s'intenta que el contingut dels ambients connecti amb la realitat i els desitjos dels nens i nenes i trobin en l'ambient allò que més els hi agrada. Els matins que hi ha ambients, l'alumnat, en assemblea, explica als seus companys on volen anar a treballar. L'elecció és lliure, poden triar l'ambient que s'ajusta més a la seva voluntat i a les seves necessitats, i, a més, pot canviar d'ambient al llarg del matí, respectant, així, el desig de cada nen i nena, i el seu ritme d'aprenentatge.

L'objectiu d'aquesta acció és potenciar la interacció entre diferents grups d'edat, oferir un espai on els alumnes extreguin aprenentatges significatius, d'acord amb les seves

necessitats i preferències, i treballar la individualitat de cada persona, promovent la seva autonomia personal, ja que cada nen i nena pot triar el seu espai i aprèn a triar el que vol. A més, l'equip directiu considera que al mateix temps que es dóna l'aprenentatge també es generen vincles de solidaritat, per una banda, perquè es generen dinàmiques d'ajuda dels més grans als més petits, i per altra, perquè integren a tots/es els alumnes/as en un mateix espai compartint preferències i desitjos d'aprendre, sense cap tipus de discriminació, en un centre amb molta diversitat.

El professorat es distribueix en els diferents ambients, per tal d'explicar perquè estan allà i preguntar als nens i nenes que volen fer, al mateix temps que els acompanyen en els seus aprenentatges, tot introduint, cada 15 dies aproximadament, nous coneixements o tècniques que els/les alumnes/as poden desenvolupar si així ho consideren oportú.

El treball dels ambients s'emmarca en un aprenentatge multidisciplinari i transversal que requereix que els/las mestres d'educació infantil i cicle inicial de primària organitzin els ambients i les diferents activitats que s'oferiran en ells. Un cop arriben els nens i nenes es converteix en acompanyants i deixaran propostes de feina entre les que l'alumnat triarà. El mestre acompanya al nen i la nena en l'aprenentatge d'autonomia personal creant un diàleg on es vegi reflectida aquesta autonomia. De forma paral·lela el mestre recull en un diari l'assistència de l'alumnat, la feina que han fet, i, també, recull les propostes a treballar que fan els mateixos nens i nenes.

Igual que en els Grups Interactius, també es dóna la participació de voluntaris que tenen la mateixa funció que els i les mestres. La seva tasca és flexible i donarà suport a l'ambient que té més nens, cosa que implica que no sempre serà el mateix ambient, depenent de la necessitat del moment.

7.5.3.4.2. Treball per projectes.

Aquesta escola incorpora dins de la seva metodologia d'aprenentatge el treball per projectes. El treball per projectes és una experiència molt enriquidora i significativa per a l'alumnat, ja que respectant els seus propis interessos, s'aconsegueix portar endavant els diferents projectes, incorporant-los dins de diverses matèries. En aquest sentit, el treball per projectes comporta un bon ambient d'aula d'entesa entre alumnat i mestre, i alhora, que el o la mestra estableixi un diàleg igualitari, al mateix temps que reconeix les

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 7. Resultats. Informació per escoles participants en la recerca

propostes i necessitats de l'alumnat. A més, també consideren que aquesta metodologia ofereix a l'alumnat un espai per desenvolupar activitats d'acord amb els seus propis interessos, escoltant les seves veus i fent realitat les seves propostes.

7.5.3.5. Participació de tota la comunitat en l'elaboració de normes escolars

Lligat a la idea de millorar l'ambient i el clima de centre als fonaments democràtics que segueix l'escola -que són, l'ús del diàleg igualitari, practicar l'escolar activa, la defensa de la llibertat sota el principi de respecte, etc.-, el centre escolar crea espais per a la creació conjunta de normes de convivència entre els diferents agents educatius. Així, amb la participació de l'alumnat, el professorat familiars, i altres agents educatius, basant-se en l'assemblea d'alumnes es creen normes de convivència que l'alumnat es fa seves, cosa que ajuda a un major compliment i manteniment de la normativa. En aquest sentit destaquen les accions de la creació de normes a partir de l'assemblea de pati, i la creació de normes d'ús de nous espais en el centre educatiu.

La creació conjunta de normes de convivència fa partícips a tot l'alumnat de la gestió dels conflictes que apareixen en el centre alhora que els ofereix la possibilitat de participar la creació d'alternatives de canvi. A més, perquè s'hagi pogut dur a terme ha calgut una bona comunicació horitzontal on tant l'alumnat com l'equip de mestres ha dialogat, argumentat i cercat solucions de forma igualitària, de mutu acord i per consens.

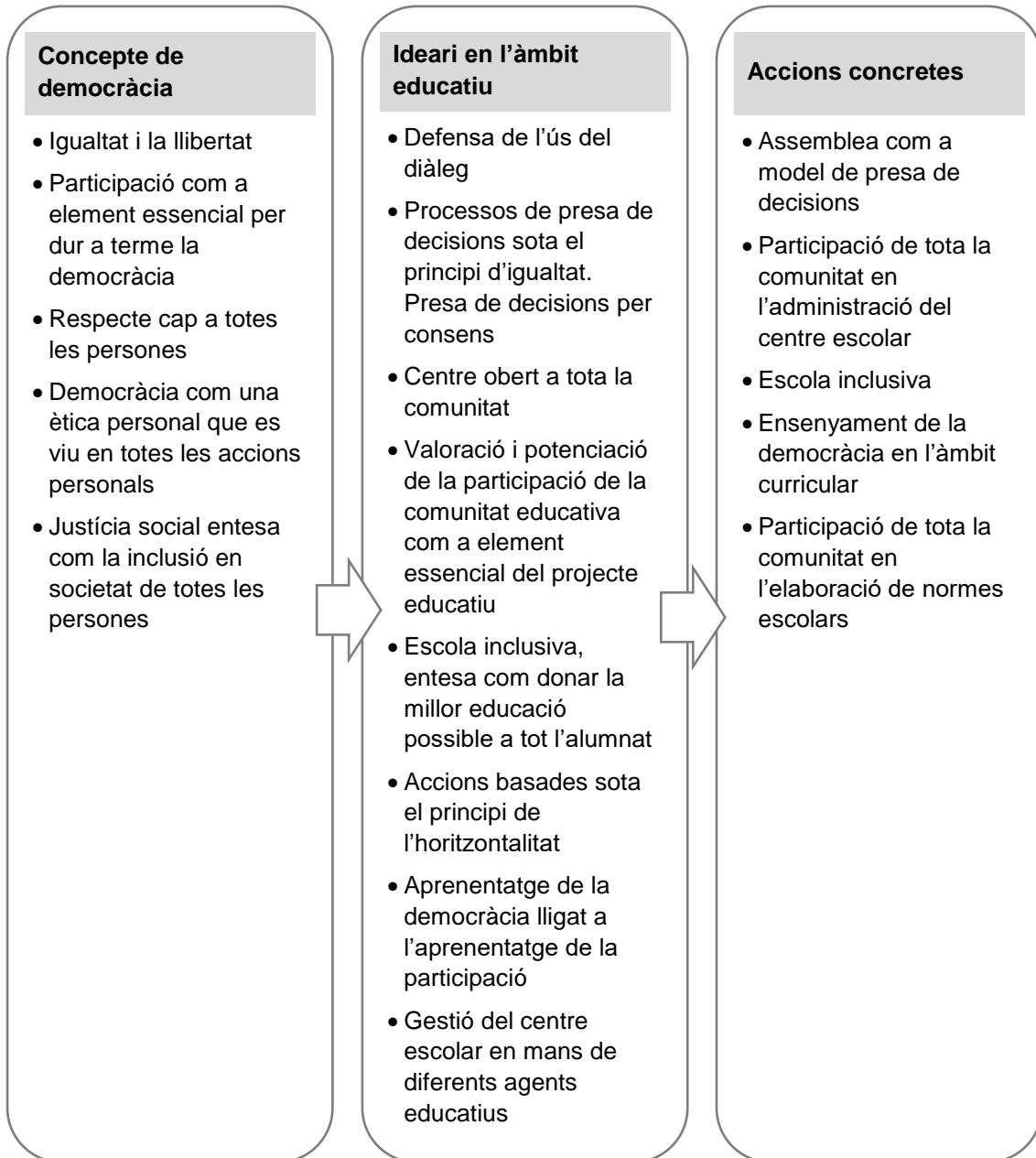
7.5.3.5.2. Creació de normes d'ús d'espais comuns.

Acció duta a terme a partir de la nova creació de l'aula de plàstica i la sala d'experimentació. Aprofitant la creació de nous espais, el claustre de professorat, juntament amb l'alumnat, ha acordat la normativa d'ús i gestió d'aquests nous espais. L'experiència mostra la dinàmica del centre escolar en relació a la gestió compartida dels seus espais i normatives. En aquest sentit, es van crear dos nous espais compartits, a partir dels quals s'han realitzat diverses assemblees per crear un protocol d'utilització dels mateixos. Protocol que afectarà a tot el centre escolar.

És una experiència que ajuda a implicar a l'alumnat en la presa de decisions de temes d'interès que els afecta directament, al mateix temps que es fan responsables del compliment de la normativa, ja que és un protocol que han creat ells, d'acord amb els seus interessos i preferències, i com a tal, el respecten. Una experiència que també

requereix la necessitat de l'existència d'una bona comunicació horitzontal entre professorat i alumnat.

Gràfic 8. Resum conceptualització de democràcia en l'escola PR5 (elaboració pròpia).



CAPÍTOL 8. Anàlisi (I).

Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives

A continuació presentem les diferents concepcions del concepte de democràcia que tenen els mestres que han participat en la recerca. Presentarem què entenen per democràcia i quin és el seu ideal al respecte i ho relacionarem amb els valors de centre que se'n deriven i amb les pràctiques en què es concreta aquest ideal, així com amb la fonamentació teòrica presentada en el primer bloc d'aquesta tesi doctoral.

Tal com hem presentat en el capítol de resultats, en conjunt, veiem com la idea de democràcia varia en funció de l'escola participant. Cal tenir present que cada centre educatiu està influenciat per gran quantitat de factors que ajuden a crear i a configurar el projecte educatiu de cada centre (pel seu entorn, per les persones que en formen part, experiències passades, etc.). Tot i les diferències existents entre cada centre educatiu trobem elements coincidents que ens ajuden a presentar una aproximació de la concepció i el conseqüent ensenyament de la democràcia en les escoles catalanes.

A la pregunta de “**què entenen per democràcia?**” la majoria dels equips directius mostren que és una pregunta que no es plantegen a l'hora de desenvolupar la seva tasca com a mestres. En alguns casos, algunes escoles han relacionat la idea de democràcia amb el sistema polític d'eleccions i votacions, però ràpidament, gràcies al transcurs de l'entrevista, de l'anàlisi de les seves accions educatives i de gestió del centre en funció de les categories sobre democràcia proposades, els diferents equips directius van poder aprofundir en el seu ideal de democràcia, i es van adonar-se que, tot i no tenir-ho present de forma directa, sí que incloïen diferents elements relacionats amb la democràcia i, així, a poc a poc, van anar elaborant i destriant la seva concepció de democràcia. Trobem una coincidència en considerar que una societat democràtica ideal serà aquella en la que **s'aposti per la inclusió social**, on la **ciutadania visqui implicada en les diferents problemàtiques socials**, sempre des d'una visió crítica, i on es defensi la idea de llibertat de l'individu en un marc **d'integració en una comunitat** basada en el **respecte mutu**.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

Tal com mostra la literatura científica, la construcció d'una escola democràtica porta associada la idea que democràcia és molt més que una simple ordenació política, i es converteix en una ètica personal (Bernstein, 2010; Dewey, 1897), que afecta a tots els àmbits de l'escola (Apple & Beane, 1995; Feito & López, 2008; Fielding & Moss, 2012). En aquest sentit trobem que els equips directius de 4 de les 5 escoles que han participat en la recerca, de forma explícita, veuen la democràcia més enllà d'elecció de governants i la consideren una forma de viure:

TAT1 És que democràcia és una paraula que s'associa molt a política, no? I clar, no? Decidir les coses o participar a les eleccions. Però és que entenc democràcia com una qüestió més genèrica de qualsevol grup. O sigui...com que vivim i hem de viure en grup doncs aquí hi ha d'haver una dinàmica.

TAT2 Que tothom pugui participar a l'hora de prendre decisions...
(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, aquests centres entenen que viure en democràcia comporta viure el dia a dia del centre sota els principis d'igualtat, horitzontalitat, i participació democràtica de tots els agents educatius³⁵ i on es potenciïn **valors com donar veu a totes les persones de la comunitat,**

TAT2. [*aprendre a participar*] És un treball que s'ha de fer, no es pot fer amb una setmana, s'ha de fer...

TAT4. Cada dia, cada dia, cada dia.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Si fem una anàlisi més profunda, veiem que, tot i que no totes les escoles viuen la democràcia des d'una perspectiva radical (Fielding & Moss, 2012) transformant la totalitat de les accions escolars sota els principis d'un model de democràcia deliberativa (Cohen, 2001; Elster, 2001; Gutmann, 1999), on sí que coincideixen les cinc escoles participants és en considerar que l'ensenyament de la democràcia és una via que **ajuda a crear una societat millor**. I, tal com també apunta la literatura científica, són molts les obres que destaquen el paper fonamental de l'escola en ser un dels principals mitjans pel que els nens i nenes aprenguin els valors propis d'aquest ideal de democràcia (Biesta, 2007; Davids & Waghid, 2011; Frank & Huddleston, 2009; Kubow, 2007;

³⁵ En aquest punt trobem alguna diferència depenent del centre escolar, ja que no en tots es potencia la participació de tots els agents educatius per diferents raons, com per exemple, per raons de respecte als ritmes i processos d'aprenentatge de l'alumnat, o també, per seguir la concepció de democràcia on les decisions de govern són preses per les persones representants.

Reimers & Villegas-Reimers, 2006; María Sánchez, 2011; Semela et al., 2013; Westheimer & Kahne, 2004).

TAT1. [...] entenem la democràcia una mica, simplement, o sigui, a part de la política, ah...com això, no? Com un funcionament de la societat. Llavors això és una mica el funcionament que intentem transmetre a l'escola (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

TAT1. Jo crec que en aquesta escola sí, no? És clarament una aposta dels mestres per transmetre aquests valors que hem parlat [*respecte a l'opinió dels altres, ús del diàleg, ...*], justament, per promoure o crear una actitud, no? De ciutadà actiu i de democràcia, no? (DKG-ENT-PR4-EQUIPDOCENT_FAMILIA)

A més, un altre element coincident serà la idea de pensar que la democràcia com a tal, per poder transmetre-la a l'alumnat i la resta de comunitat veïnal caldrà **transformar les pràctiques educatives i l'estructura de govern estandarditzat cap a dinàmiques més democràtiques**. Així, les escoles crearan o transformaran els seus òrgans de govern per tenir-ne uns que s'ajustin més als seus valors més democràtics, crearan protocols de convivència que introdueixin les seves realitats més concretes, etc. En aquest sentit, destaquem que darrere aquestes transformacions, adaptacions o creacions trobem la idea que **el concepte de democràcia s'ensenya i s'aprèn a partir de la pràctica diària i de les vivències escolars**. Aspecte que autors com Apple & Beane, (1995); Edelstein (2011) Martínez i Cabello (2003) Naval (1989, 2003), Zinn i Macedo (2005), entre altres, posen de relleu quan afirmen que els valors és transmeten més per les accions i no tant per les classes teòriques. Així, en l'ensenyament de la democràcia cal partir de la idea que la democràcia es viu, i que per ensenyar-la caldrà que es visqui en el dia a dia del centre escolar.

TAT1. [...] és un aprenentatge, que els nens aprenen a caminar caminant, doncs mira, aprenen a participar participant, si no els hi deixes participar no aprendran mai

TAT2. home, l'ideal d'escola democràtica penso que podria ser l'aportació, que la família tingués clar quina és la seva aportació a l'educació del nen, que l'escola com a docent, tinguéssim clar també que els nens com a nens poguessin també dir la seva, i trobar aquell punt de competència personal que tu, o grupal, que tu, ho poses allà al mig d'una assemblea perquè hi hagi una decisió conjunta, evident compartida... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

O també...

TAT1. Ells saben que tenen veu però no és només decidir, jo puc dir, puc opinar, puc ah...és en tots els àmbits [...] Això també és un valor, al meu entendre, de la democràcia, no? De, de...de posar-te al lloc dels altres [...] no entenem la democràcia com només prendre decisions.

[...]

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

TAT1. Més que potser ensenyar-los-hi a participar però cadascú des de la seva posició, ells poden decidir-ho tot i són els protagonistes de tot i no hi ha crítica... (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

Per altra banda, i molt lligat a la concepció de democràcia és la idea que tenen al voltant del concepte de participació. En aquest sentit cal destacar que alguns centres escolars assimilen la idea de democràcia i de participació com un sol concepte, tal com veiem en la següent afirmació “Sí, sí, també...Però bé, participar jo no ho puc deslligar de democràcia, per mi [...] no sé...perquè parlem entre tots, tot ho decidim entre tots” (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT). Per tant consideren que sense participació no hi podria haver democràcia,

Aquí enteneu llavors democràcia completament unides...[democràcia i participació]

TAT2. Totalment

Val, perquè nosaltres sí que...

TAT1. clar és que jo penso que si tu no participes, la democràcia ja...està imposada, bé, és vertical, no? és el problema de la nostra democràcia que tenim en el mon... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Tot i així, tal com podem veure, si bé en el seu discurs no diferencien els conceptes de democràcia del de participació sí que es pot apreciar que consideren que perquè la participació vagi lligada a la democràcia cal que aquesta participació tingui uns valors i unes característiques pròpiament democràtiques, com, per exemple, “ ...que la gent participi al màxim i de forma horitzontal, que tothom tingui el seu espai, que tothom pugui escoltar la veu de tothom [...] per això es fan les assemblees de classe, es fan els plenaries amb pares...” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT). Ja que també afirmen que “una de les condicions perquè es doni la democràcia és que tothom tingui veu” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT) O també, tal com exposava aquest mestre d’un altre centre educatiu,

TAT1. [...] per mi, participació no implica democràcia. Perquè democràcia seria més presa de decisions que representi a la gent, no? A la gent que està participant. Però si tu participes i la presa de decisions la pren una sola persona, llavors no és democràtic. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Tal com hem presentat en la literatura científica seguint les aportacions de Biesta (2007), Ginocchio, Frisancho i La Rosa (2015), i Kubow (2007), depenent de la conceptualització

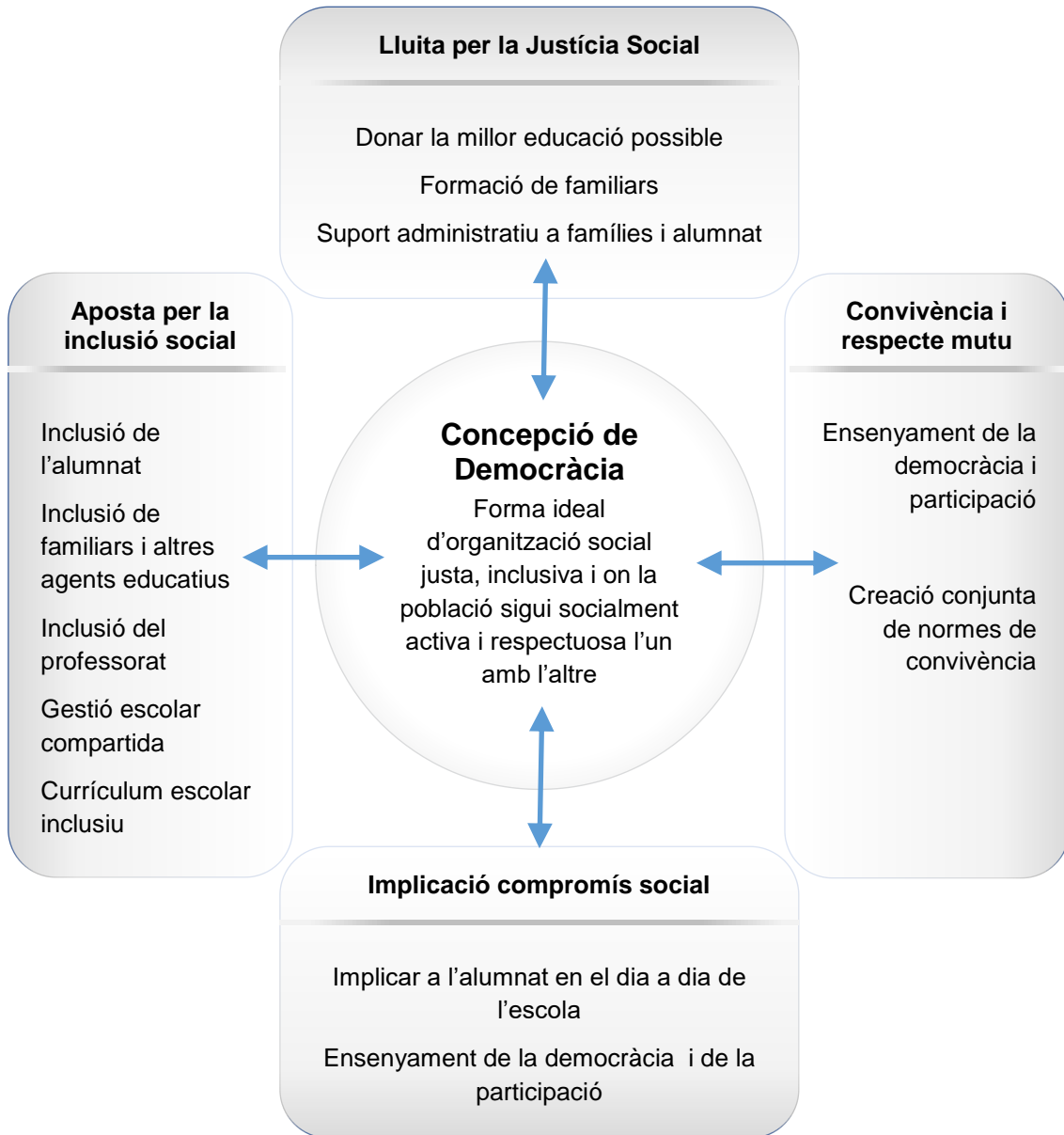
sobre democràcia que tingui el professorat aquest programarà unes determinades activitats i aquestes estaran estructurades en funció d'aquesta concepció.

A partir de l'anàlisi de les diferents entrevistes amb els equips directius, hem pogut determinar que per al conjunt de les escoles participants l'ideal de democràcia a l'escola es concreta en una *forma ideal d'organització social justa, inclusiva i on la població sigui socialment activa i respectuosa l'una amb l'altre*, i que aquest ideal partirà de quatre pilars que són: (1) una aposta **per la inclusió social**, (2) la **defensa de la justícia social**, (3) la cerca una **ciutadania visqui implicada en les diferents problemàtiques socials** i, (4) una convivència basada en el **respecte mutu**. Relació que podem veure exemplificada en gràfic 7 i desglossada en els següents apartats.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

Gràfic 9. *Concepció sobre democràcia de les diferents escoles participants i les pràctiques democràtiques derivades, i les seves interrelacions (elaboració pròpia).*



8.1. Aposta per la inclusió social

Tal com hem pogut veure en l'anterior apartat l'aposta per la inclusió social es pot trobar des de diferents vies i accions. Així trobarem accions encaminades a buscar la màxima inclusió dels diferents agents educatius: l'alumnat, familiars i altres agents educatius, i professorat (tot i que aquestes accions s'han manifestat en menor mesura), la creació d'un currículum acadèmic es mostri més sensible a incloure les diferents realitats presents en el centre escolar, i, també, la inclusió en termes de compartir la gestió escolar entre i amb els diferents agents educatius.

8.1.1. Inclusió de l'alumnat des de diferents perspectives

Les diferents escoles participants que destaquen per la seva intenció d'incloure a tot l'alumnat en el dia a dia de l'escola. Tal com veurem aquestes accions respondran a diferents principis, (1) el d'**igualtat** basant-se a donar la màxima igualtat educativa (associat també a la idea de Justícia Social), sent accions que es duen a l'interior de les aules i en la resta d'espais escolars, (2) el de **respecte**, basant-se en la inclusió de les diferències en un pla d'igualtat, tant en l'àmbit cultural com en relació als diferents centres d'interès de l'alumnat, on s'hi suma el principi de **llibertat**, en deixar en mans de l'alumnat l'elecció de les activitats a realitzar.

8.1.1.1. Inclusió basant-se a donar la màxima igualtat educativa

La inclusió de l'alumnat parteix del principi de cerca de la màxima igualtat educativa. En aquest sentit, es definiran les pràctiques inclusives en contraposició a totes aquelles pràctiques que exclouen o poden generar exclusió educativa en l'alumnat.

TAT1. [...] la inclusió, sobretot l'entenc com la antítesis de l'exclusió, no? el fet de no excloure a ningú ja queda inclòs, no?, vull dir, el fet de no treure cap nen de l'aula, el fet de no separar-los, el fet de que si es fan desdoblaments que sempre siguin heterogenis en tots els sentits, no només de coneixement, sinó de sexe i de tot, i de raça, i de lo que tu vulguis, bé no se queda..., bé, ja m'entens, d'ètnia, de procedència del país, vull que hi hagi una tranquil·litat...

Fent que hi hagi que tots els nens tinguin les mateixes oportunitats?

TAT1. ...que tothom pugui tenir les mateixes oportunitats.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

o bé...

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

TAT1. [...] de manera igualitària, sempre fer grups heterogenis, no segregar mai ningú, tots els suports (aules d'acollida, mestre d'educació especial, tothom sempre entra dins de l'aula perquè nosaltres creiem que els models positius estan a dins de l'aula, les interaccions són riques.

Totes les pràctiques que es donen en aquest sentit es produeixen a l'interior de les escoles (la majoria d'elles responen a ideals d'escola) però tenen una clara visió de futur, a l'entendre que una major equitat educativa tindrà una gran repercussió en les vides futures de l'alumnat. En aquest sentit, la inclusió de l'alumnat també es pot associar a la idea de lluita per la justícia social.

TAT2. Sí també forma part de la ideologia, no? el tema de la inclusió. quan tu penses que un nen no només aprèn i és intel·ligent quan fa mates o fa llengües o destaca molt en l'educació física, sinó creus que hi ha moltes intel·ligències a desenvolupar i que tothom tenim un parell o tres desenvolupades, i que allà sí que podem sentir-nos realment que creixem i que som, i això ho transmets a l'aula, mmm, ja no hi ha ningú fora, ja no hi ha ningú fora

TAT1. Tothom té el seu espai, lo important és que tothom trobi algun espai que no hi hagi un buit
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

A més, també podem veure la idea que la inclusió de l'alumnat no s'aconseguirà només a partir de pràctiques concretes sinó que cal la implicació de tota l'escola. Perspectiva que lliga amb la concepció de què la democràcia, per ensenyar-la cal viure-la, i que, per evitar el que Zinn i Macedo (2005) o Cabello i Martínez Bonafé (2003) anomenen pedagogia de la mentida, caldrà que aquests valors democràtics estiguin presents en tots els àmbits escolars, cosa que també comporta, implicar a tota l'escola en aquesta transmissió,

TAT1. Una escola inclusiva és que els nens no sortissin mai de l'aula i que se sentissin tots valorats per igual, nens mestres, quan dius escola, és clar, escola som tots, mestres també. (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

8.1.1.2. *Inclusió de les diferències en un pla d'igualtat*

Tal com hem comentat la inclusió de l'alumnat també respon a la idea de respectar les seves diferències, principalment en aspectes culturals, però que també trobem en aspectes relacionats amb el gènere o necessitats educatives. Així, trobem que sota la

idea d'*igualtat de diferències*³⁶ (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997) -on cada cultura (o **diferència** en general) està present a l'interior de l'aula en **igualtat** de condicions respecte a les altres-, es defensa la inclusió de tot l'alumnat dins de l'aula sense caure en l'homogeneïtzació cultural de la cultura dominant, aspecte que autors com Apple i Beane (1995), Basu (2011) o Levinson (2010) ja mostren a l'exposar que l'homogeneïtzació dins de l'escola s'allunya dels ideals de democràcia. A més, lligat a la idea anterior que unia inclusió i oportunitats educatives, també trobem que la inclusió de l'alumnat, sota el principi de respecte a les seves diferències, comporta que l'escola, i sobretot els i les mestres, tinguin les mateixes expectatives educatives en tot el seu alumnat. És a dir, que l'origen o la cultura no siguin elements que puguin fer disminuir les expectatives educatives que els i les mestres posen en el seu alumnat. Aspecte, aquest, que la literatura científica (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Kim, 2009; Schutz, 2006; Thompson et al., 2004) ja ha mostrat que és una de les fonamentacions que promouen la segregació escolar, i, per tant, la no inclusió màxima.

TAT2. [...] per tant la inclusió és això, no només el tema del tracte, i de què tothom, segueix les normes i de que les normes són per tothom, és una actitud a classe de, de treure el millor que tenen els nens, i creure't que realment ho tenen, diferent un cadascun, eh?, i és aquesta història la que fa que es sentin no iguals, sinó diferents, no...

TAT1. però iguals...

TAT2. ... però iguals

TAT1. ... però amb igualtat de...

TAT2. ... per tant, jo tinc el mateix dret d'estar en l'escola
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

O també, com comenten aquestes mestres...

TAT4. Que tots siguin iguals i que...

TAT2. Respectar als altres amb les seves diferències.

Però és que no ho són d'iguals.

TAT2. Respectar! Que tots som diferents.

TAT3. Que tots tenen dret a ser tractats segons la seva diferència. I segons la seva igualtat.

³⁶ El concepte *igualtat de diferències* és un dels set principis en què es basa l'aprenentatge dialògic (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997).

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

TAT5. Bé, és que socialment hi ha unes realitats culturals que això no els hi podem canviar. Nosaltres hem de donar que tots puguin estar doncs, amb els que estiguin més còmodes, siguin del color que siguin o tinguin la llengua que tinguin, però que s'hi sentin bé i que s'hi puguin sentir acollits.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

En conjunt veiem que, algunes escoles concreten aquesta inclusió de l'alumnat dins de les aules a partir de comptar amb suports educatius gràcies a la participació de familiars i, també, de treball basant-se en agrupament d'alumnat heterogeni, i de distribucions d'aula en Grups Interactius, acció que la literatura científica destaca com una distribució d'aula inclusiva enfront d'altres pràctiques educatives com l'agrupament flexible, o els grups per nivells.

Per altra banda, també veiem que la inclusió de l'alumnat també està present en espais no educatius del centre escolar com, per exemple, en la confecció dels menús del menjador escolar que busquen ser el màxim inclusius possible, i per es decideix que els menús siguin vegetarians, al considerar que és la millor via per englobar el màxim nombre de sensibilitats alimentàries, a part de respectar, també, les particularitats de cada alumne.

8.1.1.3. *Inclusió dels diferents centres d'interès de l'alumnat*

Per altra banda, la inclusió de l'alumnat també buscarà el respecte cap als diferents centres d'interès de l'alumnat i es crearan tot un seguit d'activitats educatives que siguin capaces d'incloure **els diferents centres d'interès i, alhora, aportin els màxims coneixements possibles a tot l'alumnat**, és a dir, buscar la màxima igualtat educativa.

TAT4. Clar, és que...per començar diversitat ho som tots, no? Cada persona és diferent i precisament, l'educació lliure-alternativa està enfocada per incloure els diferents ritmes d'aprenentatge [*entès com a centres d'interès de l'alumnat*], els diferents interessos. [...] a nivell de NEE, com una persona amb síndrome de Down o...no ho sé, no n'hem tingut però jo crec que es podrien incloure perfectament, justament perquè tenim un ventall obert, que no tenim una programació tancada. [*a l'alumnat...*] els acompanyem a decidir i a agafar el què necessitin. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

A més, associat a la idea d'igualtat que defensa el respecte per als diferents centres d'interès treballats a l'escola, cal afegir també, la idea de llibertat, representada en la concepció de què la millor forma de respectar els diferents centres d'interès és permetre que l'alumnat triï l'activitat que vol dur a terme.

TAT1. Sí, jo afegiria potser, que és una mica això, però que els nens i nenes siguin protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge. I això és prendre aquestes decisions, o sigui, tirar...desenvolupar els seus propis interessos, no? O sigui, que ells siguin els protagonistes, que no per ser petits se'ls hi sigui negada la possibilitat de decidir, igual que no per ser petits se'ls hi sigui negada la responsabilitat que tenen en els seus propis actes. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, tal com hem pogut veure en l'anterior apartat depenent de les escoles en concret es realitzen diferents activitats com racons (PR5), ambients (PR5), tallers (PR1), etc., totes elles activitats que busquen el doble objectiu, per una banda, de respecte al ritme d'aprenentatge de cada nen i nena, i, per altra banda, de llibertat d'elecció de l'activitat que vol dur a terme.

8.1.2. Inclusió de familiars i altres agents educatius

Un altre dels conceptes on les diferents escoles concreten el seu ideal democràtic d'inclusió és en relació a les famílies i altres agents educatius, que, en aquest cas, seran altres membres de la comunitat veïnal i personal no docent del mateix centre educatiu.

Les escoles han mostrat diferents vies per aconseguir aquesta inclusió. Aquestes són (1) aquelles activitats i accions que persegueixen de forma intencional **augmentar la participació de familiars i altres agents educatius**, és a dir, estratègies que buscaran motivar a familiars perquè participin i s'impliquin en el dia a dia de l'escola, ja sigui aproximant-los a la realitat de les aules i el currículum dels seus fills i filles, amb la creació de grups de pares i mares delegats de classe encarregats de transportar la informació de l'escola a les famílies del mateix grup classe, regularitzant la seva participació donant entitat al voluntari, amb plans d'acollida a famílies noves, o també creant una vinculació entre l'escola i el seu entorn, (2) **adoptar el model de participació educativa i/o decisòria** (Flecha, 2015; Ministerio de Educación, 2011) ja destacats en la literatura científica, i que, tal com hem presentat en el capítol del marc teòric, tots dos models de participació ajuden a donar sentit al fet de participar, i, per tant, ajuden també a augmentar la quantitat de persones participants. En aquest apartat destaquem el model de participació educativa des de la seva vessant en inclusió educativa. Compta amb dues vies d'inclusió, per una banda el conjunt de plans, tallers i/o accions destinades a la **formació de familiars**, i, per altra, la creació d'espais perquè es doni una participació de familiars a l'interior de les aules, sent un **complement educatiu i de**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

reforç per als i les mestres. Pel que fa al model de participació decisòria el veurem amb més detall en l'apartat centrat en la gestió escolar compartida.

Així, veiem com aquesta divisió es relaciona amb les aportacions d'autors com Essuman i Akyeampong (2011), Heystek (2011), Kim (2009), Schutz (2006) o Thompson Thompson, Gail, Warren, Susan i Carter (2004), entre altres, que defensen la idea que pel que fa a participació de familiars a l'escola, aquesta es troba frenada per diferents obstacles, que, en la seva majoria, provenen del centre educatiu. En aquest sentit, l'anàlisi del treball de camp ens mostra que aquests obstacles provenen en gran mesura per les accions dels centres educatius i per la socialització de les famílies, així, trobem accions encaminades a (re)socialitzar la relació entre l'escola i les famílies a partir d'estratègies per augmentar la seva participació, i, per altra banda, a donar sentit a aquesta resocialització seguint un model educatiu i decisor.

8.1.2.1. Augmentar la participació de familiars i altres agents educatius

La perspectiva d'inclusió de familiars, i sobretot aquelles accions que estan encaminades a augmentar la participació de familiars i altres agents educatius, responen a la premissa de què, per una banda, aquesta participació és una de les principals vies per arribar a donar la millor educació possible a l'alumnat, i, per altra banda, el convenciment per part dels equips directius de què el projecte educatiu només es podrà aconseguir amb la participació i implicació de les famílies en el dia a dia de l'escola,

TAT1 Sobretot quan toques el tema de la millora de la cohesió social o, fins i tot, la millora de la imatge externa, es tracta doncs...es toca el tema de la participació, de la participació dels alumnes, sobretot la participació de les famílies, com ho fem per motivar la participació de les famílies (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

[...]

TAT1. És a dir, el que sí que tenim molt clar com a escola, perquè fa anys que treballem, és que no desistim mai de demanar la col·laboració de les famílies (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

Una participació de familiars que s'entén com a tret d'identitat de l'escola, respecte a la diversitat o d'obrir les portes de l'escola a tothom,

quins serien aquests trets d'identitat i la filosofia que hi ha darrere de tot?

TAT1. Penso que només definint-te que en vers de tenir la porta tancada, la tenim oberta, em penso que només obrint portes a tot

TAT2. Obrint portes i..., és obrir portes i mirar les persones. Per sobre de les lleis i per sobre fins i tot del projecte educatiu que..., o sigui, és mirar persones, i això es valora moltíssim, perquè realment ens necessitem per viure

TAT1. I valorar tot lo positiu de cada un. Que tothom pot explicar coses

TAT2. i és escolta, és un escolta molt activa per part de tothom [...] el fet de treballar de forma participativa, obrint les portes a tothom.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit trobem que diferents escoles duen a terme varies estratègies que busquen apropar les famílies, com, per exemple, com comenta una mestra en relació a una activitat anomenada “Café a les 3” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT) que es realitza per apropar a les famílies a l'escola en ambients distesos on poder compartir converses informals, amb la intenció de crear un clima de confiança entre familiars i l'escola i facilitar, així, la seva implicació a les diferents activitats escolars.

Una altra estratègia que també busca una major implicació de les famílies és fer arribar la informació de les diferents activitats que fa l'escola a totes les famílies. En aquest cas és una estratègia que es du a terme en una escola amb dues línies d'alumnat i que veu que augmentaria la implicació d'algunes famílies si aquestes famílies coneguessin totes les vies de participació que tenen. En aquest sentit, l'escola ha creat la figura de pares i mares delegats de classe, perquè s'encarreguin de fer arribar totes les possibilitats de participar activament en la gestió, organització, etc., dins del centre educatiu a totes les famílies, i crear un mecanisme de transmissió més proper a tothom que serveixi com a canal de comunicació directa entre famílies i mestres. D'aquesta acció en destaquen dos elements que considerem rellevants. Per una banda el fet que siguin les mateixes famílies les que es comuniquin entre elles, ja que la comunicació amb les famílies tradicionalment ha estat tasca de l'equip directiu i aquest fet, a part de trencar velles jerarquies també ajuden a implicar a les famílies a l'escola, i, per altra banda, que la informació que es dóna no és només sobre les activitats que es duen o es duran a terme, sinó també sobre com participar en la gestió d'aquestes activitats. Aquests dos elements allunyen aquesta acció del model de participació informativa exposada en la literatura científica i que diferents autors ja han assenyalat com una de les raons que provoca menys participació i menys motivació per participar en els familiars a les escoles (Flecha, 2015; Ministerio de Educación, 2011).

A vegades a les famílies no a totes els hi arriba la informació [...] que siguin els portaveus bidireccionals, a vegades els pares tenen coses que no ens arriben als

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

mestres o que dels mestres no arriba prou a les famílies, per tenir un altre mecanisme, aleshores vam crear la figura del pare delegat, que participen molt en la Comissió gestora [...] al principi de curs, hem fet la reunió de pares, que aquest any la reunió de pares l'han fet els nens, en horari escolar, [...] els hi fèiem una petita introducció, trets generals de què era la comunitat, perquè encara que ho diguis molt sempre hi ha gent que no ho sap, mecanismes de com podien participar, dins de l'aula, comissions, després pujaven a la classe i totes les coses que treballaven, tots els diferents aspectes i coses ho explicaven els nens, cada nen explicava als pares que estaven allà, amb galetes o així, com una tertúlia, tots els pares entraven a l'aula amb els seus fills i els fills eren qui explicaven... és l'any que hem tingut més participació, i això que era l'hora de classe. (FEC_PR5_2)

També des de l'escola, en la cerca d'implicar familiars en el dia a dia a l'escola, es creen **plans d'acollida a les famílies noves que s'incorporen al centre escolar**. Així, amb la mateixa intenció que tenen la figura dels pares i mares delegats, una de les escoles participants en la recerca ha creat un protocol d'acollida que, tal com hem vist en l'anterior capítol, es tracta de crear un procediment pautat pel qual les famílies que acaben d'entrar a l'escola coneguin el projecte educatiu més a fons i totes les possibilitats que aquest els hi ofereix.

Altres estratègies que també duen a terme les escoles per augmentar la participació de les famílies i altres agents a l'escola és **regularitzar la seva participació basant-se en la figura del voluntariat**. En aquest sentit, destaca el fet que gràcies a aquesta regularització, el voluntariat serà una figura amb presència a l'escola com un agent educatiu més, cosa que dóna representació a aquest col·lectiu en tots els diferents òrgans de gestió escolar. D'aquesta forma, ser voluntari no només significa que participes en l'escola desenvolupant una tasca concreta, sinó que també vol dir participar en les diferents comissions de gestió, tenir assegurança, tenir continuïtat, etc. En aquest sentit destaca el fet que gràcies a donar-li aquest protagonisme i entitat, les persones voluntàries -que poden ser familiars o altres agents educatius- donen sentit a la seva participació, cosa que ajuda a fer que augmenti el nombre final de voluntaris i que sigui una quantitat de persones estables durant el pas dels cursos escolars.

TAT1. [...] els voluntaris. Tenim, aquest any tenim molt voluntaris, tenim fixes

TAT2. al voltant de 50 setmanals,

TAT1. que vénen a fer grups interactius, suport de lectura..., i a més el perfil és molt divers...

TAT2. i només els setmanals, que després estan tots els que van a comissions (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Finalment, una altra estratègia que ajuda a augmentar la implicació de diferents agents educatius al dia a dia de l'escola és crear una **vinculació estreta entre la comunitat** (o el poble en casos d'escoles situades en localitats petites) **i el centre escolar**. Aquesta situació crea un clima de treball conjunt, cosa que ajuda al fet que més persones participin en l'escola

TAT1. I d'aquí també totes aquestes activitats de col·laborar amb les festes del poble, que la gent del poble vingui aquí, si una cosa ens agrada doncs a l'Ajuntament el fem escrit i els hi hem agrait...O sigui, tota una sèrie d'activitats que entenem que això és...la participació, la democràcia (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

A més, en aquest sentit, destacar les aportacions d'autors com Schutz (2006), que, tal com hem apuntat en el bloc teòric, consideren que "individual success can come only in conjunction with more empowered communities" (Schutz, 2006, p. 703). És a dir, que caldrà una participació de qualitat en els centres escolars per a poder aconseguir resultats positius a nivell educatiu i promoure una societat més justa, igualitària i democràtica.

8.1.2.2. *Participació de les famílies i altres membres de la comunitat de forma educativa*

Tal com mostra la literatura científica, i en especial aquelles aportacions centrades en els models de participació de familiars, quan les famílies i altres agents educatius entren a l'escola a desenvolupar activitats relacionades amb l'educació, estan duent a terme el model de participació educativa (Flecha, 2015; Ministerio de Educación, 2011), el model proposat per Comer & Haynes, (1991) en el programa *School Development Program* (SDP), o, també, el tipus de participació *collaborating with the community* proposat per Epstein i col·laboradors (2002). Sense voler tornar a mostrar en detall en què consisteixen aquests models i tipus, i els seus resultats, sí voldríem destacar que aquesta participació es dona per dues vies -formació de familiars i implicació de les famílies i altres persones de la comunitat a l'interior de les aules, com a suport educatiu- i que, alhora, és un model que ajuda a millorar els resultats educatius dels nens i les nenes (Anderson, 1998; Comer & Haynes, 1991; Díez, Gatt, & Racionero, 2011; Epstein, 2001; Flecha, 2015; Ladson-Billings, 1994; Schutz, 2006; Sheldon & Epstein, 2004, entre d'altres). Dues vies que presentem a continuació.

TAT1. [...] les famílies poden participar a l'escola, entenem nosaltres, de dues maneres diferents. Una seria entrant a les aules i elles aportant el què saben, explicant contes, explicant coses de la seva cultura i no sé què. I després, l'altre és convidant a les famílies i a les mares a que vinguin i fer-los partícips a què vinguin

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

a dins de les aules. [...] Per exemple, tota aquesta setmana, infantil està treballant amb portes obertes. Llavors, què fa? Ha posat una graella i cada dia s'apunten les mares i llavors tu tens x mares que estan presents mentre tu estàs fent la classe. Per què? Jo sé que elles no participaran però en tot cas sí que...l'objectiu que nosaltres perseguim és que facin una observació atenta, que coneguïn quin és el tipus de com nosaltres treballem amb els alumnes i no només a nivell de xafarder, sinó que ells també entenguïn. Però no només també a nivell social que ens entenguïn, sinó que intentem que incorporin i que sàpiguen com nosaltres estem fent perquè els seus fills doncs aprenguin uns...una manera de fer, uns rituals, no sé què, vale? Llavors, també les convidem en el pati, estan al pati, veuen com juguen els seus fills, com nosaltres...quin tipus de vigilància efectuem al pati. O sigui, que coneguïn de primera mà quin tipus de treball estem fent, com treballem amb els seus fills. (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

8.1.2.2.1. Formació de familiars

Sovint, en determinats contextos, la participació de famílies -amb uns nivells socioculturals i econòmics baixos- a l'escola es veu frenada, tal com hem vist en diferents estudis que destaquen que aquestes limitacions poden venir donades per una manca de confiança en les capacitats d'actuació i baixes expectatives sobre les aportacions de les famílies, tant per part d'altres famílies com per part de l'equip de mestres (Essuman & Akyeampong, 2011; Heystek, 2011; Kim, 2009; Schutz, 2006; Thompson et al., 2004). En aquest sentit, una via per a la inclusió a l'escola serà donar eines i resposta a les seves necessitats formatives. En aquest sentit es creen estratègies destinades a **apoderar a les famílies i a la comunitat veïnal on estan situades les escoles**.

Els avantatges d'apoderar a les famílies no es centra només en la inclusió de familiars en el dia a dia de l'escola -ja sigui en la gestió del centre escolar o com a recursos humans entrant a les aules com a reforç del o la mestra-, sinó que també els trobem en el fet de donar una millor educació dels nens i nenes. Tal com hem vist, la literatura científica destaca per sobre de tot la participació de familiars en activitats de formació com un element que ajuda a millorar els resultats educatius dels seus fills i filles, per sobre altres aspectes com, per exemple, el nivell educatiu que tinguin les famílies, ni el nombre de llibres que hi hagi a l'interior de les cases, entre d'altres consideracions de caire reproduccionista (Bourdieu & Passeron, 1970), i, així, trencar amb aquella perspectiva que considera que els nens i nenes reproduiran els nivells educatius dels seus familiars.

A més, trobem un conjunt d'estratègies emmarcades en els diferents programes o accions de **formacions de familiars**. Es realitzen diferents accions encaminades a aportar les eines necessàries a familiars ajustades a cada context escolar. En aquest sentit, hi ha espais d'aprenentatge centrats en la (1) **formació pedagògica**,

TAT1. [...] un cop l'any hi ha un cap de setmana que fem les jornades internes [*acompanyants i familiars*], que seria per treure els temes que han anat quedant sueltos a nivell pedagògic, debatre'ls amb temps, a fons i sense presses [...] Sí. I una mica estructurada, eh. O sigui, intentar treure'n algo, fer un debat del qual pugui sortir, o sigui, la part pedagògica que seria part d'aquesta que comentava ella de cohesió de grup o d'unitat. A part d'això, fer algun debat que ens porti o que sigui necessari per coses que tenim enlaire i que ens pugui portar a trobar algunes conclusions o solucions, o reflexions, més o menys consensuades sobre algun tema que ens preocupi (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

(2) També formacions destinades a l'**adquisició de competència** lectora, ja sigui a partir de participar en tertúlies literàries o amb tallers destinats a l'aprenentatge de **llengües**,

TAT1. ... i pares que teníem del barri es van oferir de voluntaris i en dèiem trobades lingüístiques, i ensenyàvem català a pares nouvinguts (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

(3) també, l'ensenyament de competències relacionades amb la capacitat de gestió, aportant eines en l'**organització de reunions**,

TAT1. [...] Llavors, sí que hi ha una associació que ja és el tercer any [...] Hi ha una dinamitzadora, és el tercer curs que ve i ja s'ha creat una junta bastant permanent que ve a l'escola tots els dimecres, són unes 15 mares, amb unes tasques determinades...i llavors, ja...la dinamitzadora només ve quinzenalment, de manera que ja hi ha una setmana que les mares treballen ja més soles, ja tenen els seus càrrec establerts...Aquesta noia doncs, els hi ha fet diverses...cursets, una mica doncs, per saber portar reunions, perquè clar, no tenen aquestes dinàmiques (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

I, finalment, (4) també tallers de formació en **temes relacionats amb el dia a dia de la comunitat i les seves necessitats**, com, per exemple, xerrades centrades en problemàtiques relacionades amb l'habitatge, amb l'ocupació o, també, amb la resolució de conflictes que es donen fora de l'escola,

TAT1 Sí, sí, és un tema que ells van proposar el curs passat. Aquesta dinamitzadora era...això, dinamitzar, engrescar-les i llavors allò que et diuen d'apoderar-les, no? Llavors, ajudar-les també i els hi ha fet diverses formacions, petites formacions del tema (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

8.1.2.2.2. Participació de familiars com a complement i suport educatiu.

En el conjunt d'escoles participants la participació educativa de familiars com a suport educatiu – a l'aula o a les cases- es realitza amb el clar objectiu de millorar l'educació dels nens i nenes. Aquest tipus de participació hem vist que es pot donar de dues formes diferenciades. Una primera com a observadors del treball que fa a l'aula, i, d'aquesta forma mostrar a les famílies la forma de treballar de l'escola i així, donar eines a les famílies perquè aquestes puguin donar **continuitat a la feina que es fa des de les escoles**, ja que gràcies a aquesta observació de les famílies aquestes coneixen de primera mà el contingut curricular, la metodologia de treball, etc., cosa que facilita poder donar continuïtat a la tasca docent a l'interior de les cases, i seguir, així, el tipus de participació *learning at home* (Epstein, 2001; Epstein et al., 2002). Aquesta fase d'observació de les famílies veiem que és una via que permetrà apropar a famílies estrangeres o d'altres cultures a la forma d'afrontar l'educació pròpia de l'escola.

TAT1. [...] demanarà a les famílies que vagin, que participin, però amb la intenció de què serem nosaltres que aportarem coneixement de l'escola envers a les famílies, val? [...] la nostra intenció era ensenyar com els nostres alumnes aprenien i ensenyar com nosaltres ensenyàvem als alumnes. De manera que...poder intervenir en el procés d'aprenentatge a casa perquè entenem que moltes de les nostres famílies han fet un procés diferent al que fem els occidentals i que potser mancava una mica doncs una sèrie de rutines, una sèrie d'aprenentatges, una sèrie de coses que nosaltres estem acostumats, o sigui, els nostres nens quan van a P3 tenen tot un gruix d'aprenentatges ja molt fets a casa. (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

Per altra banda, aquesta participació també es pot donar com a complement o suport a la tasca del o la mestra dins de l'aula. En aquesta línia trobem diferents estratègies o accions que ajudin a crear els espais i les dinàmiques necessàries per dur-se a terme. Una primera i més comuna és que les famílies en moments determinats entrin dins les aules per a explicar aspectes concrets relacionats amb el currículum escolar,

TAT1. [...] El segon trimestre, els dimecres a la tarda...Sino que el que farem, [...] és demanar diverses estratègies, demanar que les famílies s'apropin a l'escola de dues maneres diferents: una, aportant elles, les famílies, els seus coneixements, que revertiran després a les diverses classes. (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).Una segona estratègia és **incorporant el suport de famílies i altres agents educatius a l'interior de les aules, de forma continuada i establerta**. En aquest sentit, tal com hem vist, s'incorpora en el dia de l'escola la distribució d'aula en Grups Interactius. Aquesta distribució d'aula, per una banda, i tal com hem apuntat en l'anterior punt, és

una via que aporta una major inclusió de l'alumnat, i alhora, al ser una forma de participació de familiars, també és una via d'inclusió de les famílies en el dia a dia de l'escola. Ja que, per una banda, obre les portes a la participació continuada en el cor de l'escola, que és l'aula, i per altra banda, en aquelles escoles amb uns alts índex de diversitat cultural, el fet que persones adultes, familiars d'altres alumnes, i altres cultures entrin a les aules com a reforç del o la mestra, permet el contacte dels nens i nenes amb altres cultures basant-se en figures referents com són les persones adultes, cosa que ajuda a fer que es trenquin o es previnguin els estereotips culturals.

8.1.3. Inclusió del professorat

Un dels elements coincidents és la percepció que els diferents equips directius tenen sobre la necessitat que el professorat conegui el projecte educatiu perquè el funcionament del dia a dia i l'adaptació del professorat que arriba nou al centre sigui més ràpida i fàcil.

TAT1. [...] el fet de què puguis demanar persones que els interessa el projecte, vull dir que està bé i llavors, [...] de fet la gent que ha vingut nova és gent que ja ha demanat per venir, [...] .., bé, però vull dir que és molt diferent que vingui gent que no sap d'on te li baixa o gent que ja sabrà abans de venir han demanat, han mirat de què va el projecte, i ara ja tenim, ja les persones que ja porten 2 o 3 anys... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

Així, de cara a una major inclusió en el centre educatiu, un dels centres participants en la recerca, gràcies a la seva perspectiva de què tot el treball a l'escola es fa de forma comunitària, l'equip de mestres es reuneix setmanalment per tractar tots aquells aspectes relacionats amb el dia a dia a l'escola.

TAT2. [...] després a part hi ha les nostres reunions. Que nosaltres, els acompanyants ens reunim cada setmana.

Un cop a la setmana també us reuniu?

TAT2 Cada setmana ens reunim. Clar, sí, sí.

TAT1 [...] tot és en treball d'equip.

8.1.4. Gestió escolar compartida entre diferents agents educatius

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

Directament relacionat amb el fet de donar-li valor a la participació de la comunitat en el dia a dia de l'escola, i d'incloure la veu de tots els agents educatius, trobem la concepció de què els valors de la democràcia també s'haurien de reflectir en la gestió del centre. Així, aquelles escoles que identifiquen el concepte de democràcia més enllà del model polític d'elecció de representants coincideixen a creure que **la gestió de l'escola serà més democràtica com més agents educatius hi participin**. Aspectes que també trobem en el conjunt de literatura científica en el model de participació decisòria (Flecha, 2015; Ministerio de Educación, 2011) i del tipus *decision making* (Epstein, 2001; Epstein et al., 2002). Una participació que serà en aspectes més o menys rellevants en funció del centre escolar,

TAT1. [...] En el Consell Escolar hi ha representació de pares i mares, i d'alumnes. I llavors, ens va molt bé que hi hagi alumnes perquè ens obliga a fer uns Consells Escolars molt pedagògics, llavors, jo què sé, el Consell Escolar que és com el més important, que és quan es presenten els pressupostos i que s'ha d'aprovar...Clar, com que hi ha nanos, ens obliga a explicar-ho molt ben explicat...I llavors, a les mares els hi va molt bé perquè totes tenen el pressupost, hi ha fotocòpia per tothom (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT).

[o també...]

TAT1. Nosaltres volem que tothom decideixi, que tothom estigui present en la...en dir l'opinió, arguments, perquè tots som iguals d'importants en aquest sentit. Que després un tingui millors idees i després acceptar...Ja sabem que hi ha diferències, però que tothom té el mateix dret a dir, a decidir, a opinar, a jo què sé. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

També, per altra banda, donar la possibilitat de participar a familiars i altres agents educatius en la gestió escolar serà una altra via que ajudarà a augmentar la implicació d'aquests agents a l'escola. Així, aquesta es fa, o bé donant resposta a les propostes d'activitat que fan els mateixos familiars, com ens explicaven aquestes mestres,

TAT2. ...activitat participativa que vàrem fer. Va sorgir, justament d'un plenari. un d'extraordinari.

TAT1. Els pares van fer, van fer propostes de dramatitzar la LOMCE perquè la gent no l'entenia la llei, i com que la gent no sabia els que els hi venia a sobre
TAT2. Amb l'objectiu d'informar...

TAT1. Doncs, ens vam posar, vam fer una comissió, i cada setmana es trobava i escrivia l'article, i després el dramatitzàvem.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

o bé gestionant aspectes bàsics del centre escolar,

Que el prepara una família, no?

TAT1 Sí, sí, una família que durant el dia està: entre preparant la fruita i preparant el dinar.

I es van rotant?

TAT3 Sí, un dia cada família.

Un dia cada família?

TAT3 Bueno, la família s'encarrega de tenir la fruita preparada, del dinar i després de deixar-ho tot recollit perquè així el dia següent, la pròxima família...
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, sota aquest ideal de democràcia dins de la gestió escolar, destacaran valors com **l'autogestió, horitzontalitat, o la no jerarquia interna**, aspecte i valors que lliga amb la idea que exposàvem a l'inici d'aquest capítol quan exposàvem la diferència que les escoles feien entre participació i participació democràtica, o també, quan deien que participació i democràcia és el mateix, però sempre que aquesta participació sigui democràtica,

TAT1. [...] no entenem la democràcia com només prendre decisions. O sigui, jo crec que...és molt pobre, és un aspecte de la democràcia, no? Ah...Democràcia, *démos* és poble, no? I és el govern del poble, per tant, és l'autogestió d'un grup, llavors és una mica...tots aquests elements que ajuden a l'autogestió.

[...]

TAT1. [...] parlem entre tots, tot ho decidim entre tots
(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

[o també...]

TAT4 Sí, aquesta és la idea, que hauríem de mirar altres maneres d'organització perquè la participació fos igual de tothom i no es creessin jerarquies o delegats
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

En conjunt, les cinc escoles consideren la participació de l'alumnat com un element clau. La promoció i potenciació d'aquesta participació vindrà motivada per diferents motius, així trobem com en alguns casos respondrà a l'ideal de compartir la gestió escolar amb tots els agents educatius, i per tant amb l'alumnat, i en altres casos, la participació de l'alumnat serà una metodologia que buscarà l'aprenentatge d'habilitats democràtiques, com, per exemple, el treball en equip, el respecte, etc., aspecte que entrarem en més detall quan presentem el punt referent a l'ensenyament de la democràcia i la participació. Tot i així, ja sigui amb l'objectiu de gestió compartida o amb l'objectiu d'aprenentatge d'habilitats democràtiques, els equips directius coincideixen a promoure vies en què

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

l'alumnat podrà participar i implicar-se en aspectes, més o menys rellevants en funció de cada centre.

Així, tot i que en totes les escoles existeix la idea de defensa dels valors i principis democràtics, en relació a la participació de l'alumnat, trobem diferents formes o nivell de compartició de la gestió escolar. Hi ha escoles que inclouran a l'alumnat en tots els processos de gestió del centre, i d'altres que consideraran millor que l'alumnat només participi en alguns processos de decisions de menys transcendència pel centre escolar, deixant la gestió del centre escolar en mans dels i les mestres i les famílies. En els casos on la participació de l'alumnat en activitats de gestió escolar queda restringida a aspectes de poca transcendència pel dia a dia de l'escola, aquesta participació respondrà a l'objectiu què aquest aprengui habilitats i competències relacionades amb l'aprenentatge de la participació i la democràcia, responent al principi de què l'aprenentatge de la democràcia és una de les principals vies per crear una societat més justa i participativa socialment.

Les escoles participants en la recerca duen a terme diferents accions encaminades a compartir la gestió escolar entre els diferents agents educatius. En aquest sentit, veiem com diferents escoles prenen una estructura de govern basant-se en **comissions de treball**, que podran ser comissions d'alumnat, de familiars, o, també mixtes, o, també que adopten, en la seva majoria, **el plenari o assemblea de tota l'escola com a l'òrgan on es prenen les decisions** que afecten tota l'escola.

8.1.4.1. Creació de Comissions de treball

Que el centre escolar tingui una gestió compartida entre els diferents agents educatius és una de les formes d'inclusió. De cara a facilitar aquesta inclusió en un pla d'igualtat, una de les formes que més es repeteixen, i que està present en totes les escoles que han participat en la recerca, és la *creació de comissions de treball*. Tal com hem pogut veure en l'anterior capítol de resultats (capítol 7), aquestes comissions bé poden ser comissions on participi només un agent educatiu -professorat, familiars, alumnat-, o bé comissions en les quals participin més d'un agent educatiu, com, per exemple, les comissions mixtes. Per altra banda, les comissions també poden variar en funció de les tasques a desenvolupar, que poden anar des d'aspectes de gestió pròpiament dita – com les comissions de voluntariat (PR5), les comissions tècniques (PR1) o les comissions de convivència (PR2)-, a aspectes de transformació d'espais escolars -com

la comissió de pati (PR5, PR3)-, fins a comissions decisòries –com la comissió gestora (PR5).

La divisió de les tasques basant-se en comissions permet, per una banda ampliar el nombre de persones que hi participen, alhora que evita caure en un excés de burocràcia que les convertiria en poc efectives i lentes. Per altra banda, també ajuda a augmentar la qualitat de la participació de les persones que en formen part, ja que es tracta de grups que són més reduïts en comparació a com serien si la gestió dels centres escolars es fes basant-se en reunions on participessin tots els agents educatius junts.

Tal com hem comentat, aquesta partició de les tasques basant-se en comissions comporta que les tasques que duen a terme aquestes comissions siguin variades, així trobem com, en relació a la participació de l'alumnat,

TAT6. Després també hi ha les comissions d'escola, que es fan al cap de 15 dies, la comissió de bosc, no, de bosc no, la d'hort i jardins.

I participen tots els cicles, en aquestes comissions?

TAT4. Menys infantil.

TAT6. Els més petits.

TAT1. Des de primer.

TAT6. I es tria en assemblea de classe els representats, si molts hi volen anar, es vota i tal.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

[...]

TAT3. [...] després hi ha els càrrecs d'escola, que són cada classe, el top començant pels més grans i em sembla que aquest any arribem fins a 3r, ens encarreguem d'abans de marxar, un grup va a revisar una aula, per exemple, l'aula, els espais comuns, l'aula de música, ha quedat recollida? O la biblioteca. I si no ha quedat recollida, els nens pugen les cadires i abaixen les persianes, i tanquen els llums, de participació seria... (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Tal com hem pogut veure en aquesta cita, en el cas concret d'aquesta escola es limita la participació de l'alumnat en les comissions de treball a partir a l'edat de l'alumnat. En aquest sentit, volem destacar, seguint les aportacions de Held (1992) i Dahl (2012) sobre la conceptualització d'un model de democràcia ideal, quan mostren que les limitacions sobre les persones que formen *el poble* són limitacions a la pròpia qualitat democràtica,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

és a dir, serà més democràtica aquella comissió o altra acció que no tingui limitacions a la participació dels seus diferents agents.

Finalment, també puntualitzar que el model de reunió que segueixen aquestes Comissions de treball serà el model assembleari, i, per tant, es basarà en reunions que tenen com a principis l'**horitzontalitat i la no jerarquia interna**, exposats anteriorment.

8.1.4.2. Decisions preses per tota la comunitat educativa basant-se en l'assemblea general o plenari.

Si bé la gestió escolar s'estructura basant-se en comissions de treball que poden arribar a ser decisòries, com el cas de la comissió gestora (PR5), de cara al fet que les decisions siguin preses per tota la comunitat educativa sota els principis d'igualtat i de donar veu a totes les persones, en algunes escoles les decisions es prenen en l'assemblea general o plenari (PR5), o Assemblea Pedagògica (PR1). Com en altres casos, en funció de les diferents escoles trobem més o menys limitacions a la participació dels diferents agents educatius. Limitacions que es centren, per una banda, a tenir oberta o no la possibilitat d'assistir -en aquests casos les limitacions vénen per raó d'edat, limitant la participació als més petits-, i per altra banda també en la capacitat de decidir sobre tots els aspectes tractats. En aquest sentit, tal com hem anat indicant la qualitat democràtica anirà lligada a la idea de llibertat, sent aquelles assemblees més democràtiques aquelles que tenen menys limitacions. En aquest sentit, destaquen aquells plenaris en els quals participen tots els agents educatius i en els que es prenen decisions de rellevància com, per exemple, donar continuïtat al projecte educatiu o la gestió econòmica del centre escolar.

8.1.5. Currículum escolar inclusiu

Tal com hem presentat en l'apartat teòric d'aquesta recerca, un dels pilars d'una educació democràtica és l'existència d'un currículum democràtic (Apple & Beane, 1995; Beane, 2005; Feito & López, 2008), que aportarà a l'educació aspectes com la inclusió, la justícia social i, també, l'aprenentatge d'habilitats i valors democràtics i que respon més a una perspectiva de centre escolar que no tant a accions puntuals que donin visibilitat a la diferència. En aquest apartat destacarem el vessant més inclusiu del **currículum democràtic** que està estretament relacionat amb el treball de les escoles

en promoure la inclusió de tot l'alumnat, que hem presentat en l'apartat 8.1.1.2., quan fèiem referència a la inclusió de les diferències en un pla d'igualtat.

Així, trobem diferents vies d'actuació, totes elles des de la perspectiva inclusiva en l'àmbit curricular, com són, la realització d'assemblees pedagògiques centrades en aspectes a reforçar en el dia a dia de l'aula responnent a una idea d'autoavaluació constant de la tasca docent -com, per exemple, el treball de gènere (PR1)-, el treball de donar a conèixer totes les cultures presents a l'escola en un pla d'igualtat (PR2), o, també, la participació educativa de familiars que van a l'escola a explicar a l'alumnat la seva cultura (PR2, PR5).

En aquesta línia, destaca el treball dut a terme per una de les escoles participants en la recerca. Una escola situada en un context de diversitat, ja que el 98% de l'alumnat és d'origen estranger i el centre escolar està compartit per 25 nacionalitats diferents. És un centre escolar que, com a opció educativa i responnent al seu ideal de democràcia, entendrà la **diversitat com un element que suma** "del que aprendre un de l'altre" (PR2), en lloc de caure en perspectives de reproducció social i convertir-se en una escola gueto.

En aquest sentit, és una escola que lluita per canviar la seva imatge exterior i, també, per la inclusió de totes les cultures presents en el centre educatiu. Així, veiem com, principalment, la **inclusió curricular es dona a nivell cultural**, seguint la perspectiva d'igualtat de diferències (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997) que ja hem presentat en l'apartat anterior que feia referència a inclusió de les diferències en un pla d'igualtat, i fugint de l'exotisme cultural vivint la diversitat des de la normalitat del dia a dia.

TAT1. S'intenta amb coses molt bàsiques i senzilles però s'intenta, per exemple, tenir en compte amb coses tan senzilles com potser: estem treballant els menjars amb els petits, molt bé, doncs parlarem de tot tipus de menjar i treballarem tot tipus de menjar, treballarem a l'hora d'escriure, a l'hora de fer-lo, a l'hora de buscar-lo... Si treballem les peces de vestir, doncs treballem tot tipus de peces de vestir, des de potser...el chador si la mare en porta, la chilaba si és que algú en porta...o sigui, es treballarà tot plegat, no? Llavors, en la música igual. Nosaltres aquí per cicles es treballen tot de...les...músiques de totes les zones o de diverses zones del món, les que nosaltres tenim a l'escola, nosaltres, per exemple, a cicle superior des de fa molts anys treballen el flamenc. Es treballa el flamenc, però també es treballa la música Raï, etc. no? És una mica d'atendre i tenir en compte doncs bueno, la comunitat...totes les comunitats que tenim...aprendre d'elles i incorporar-ho, com coses tan senzilles com aquestes, no? (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT).

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

A més, un altre element destacable és que sumat a la realització d'accions concretes com, per exemple, el **projecte músiques del món (PR2)**, es tracta d'una perspectiva que està present en totes les altres accions que du a terme el centre educatiu, ja sigui tant en l'àmbit acadèmic com lúdic, convertint-se en un dels valors del centre. Així, veiem un exemple d'allò què destacaven autors com Apple i Beane (1995), Edelstein (2011), Feito i López (2008), Giroux (1988), o Kincheloe (2008) quan defensaven la necessitat de viure la democràcia en tots els àmbits escolars i de forma transversal.

8.2. Defensa de la justícia social

Tal com hem mostrat al llarg d'aquest capítol, totes les escoles que han participat entendran que l'ensenyament de la democràcia és una de les vies que ajudaran a crear una societat socialment més justa. Aquesta creença porta lligada la idea que la democràcia, com a sistema d'ordenació social, és un sistema, que idealment, donaria, entre altres aspectes, un major grau de justícia social.

8.2.1. Accions dins de l'àmbit educatiu

Així, trobem diferents accions educatives orientades o bé a restablir una desigualtat que ja existeix, o bé, a donar eines a l'alumnat perquè en un futur pugui lluitar per la igualtat social.

En el primer cas s'inclouen totes aquelles accions orientades a **donar la millor educació possible a tot l'alumnat**, independentment del seu origen, cultura, o gènere. Són accions que parteixen de perspectives que entenen la **diversitat com un valor afegit** del centre escolar en lloc de viure-la com una font de fracàs escolar. Així, trobem pràctiques educatives que busquen la inclusió i l'aprenentatge de tot l'alumnat, com, per exemple, el treball en grups heterogenis, pràctiques educatives que incorporen a les famílies, com Grups Interactius, o també altres activitats de formació de familiars com Tertúlies Literàries Dialògiques, o formacions orientades a l'apoderament de les famílies. Tal com hem vist en l'anterior capítol de resultats (capítol 7) en les escoles PR2 i PR5.

Es tracta d'accions educatives que responen a l'objectiu de donar l'oportunitat d'aprendre a aquelles persones a les quals les desigualtats socials i altres perspectives d'exclusió, han privat del dret de rebre la millor educació possible, ja sigui a l'alumnat (per justícia social del present i del futur) o a altres agents educatius (per justícia social del passat).

En el segon cas, amb l'objectiu de donar eines a l'alumnat que l'ajudaran a lluitar per la justícia social, trobem totes aquelles accions orientades a **donar la millor educació possible a tot l'alumnat, i en especial, a tot aquell alumnat provinent de grups socials vulnerables**, ja que, malauradament, tal com mostra la literatura científica,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

tradicionalment no sempre han rebut la mateixa educació que els grups dominants. Dins d'aquest àmbit trobem totes aquelles **activitats que realitzen les escoles amb l'objectiu d'aportar a l'alumnat les habilitats i valors pròpiament democràtics**, com l'aprenentatge de la capacitat crítica, l'ús del diàleg, l'argumentació, el respecte a les opinions dels altres, etc., en conjunt, un aprenentatge de valors que la literatura científica ja destaca com a via fonamental per crear una societat millor i, també, per donar la millor educació possible (Apple, 1986; Apple & Beane, 1995; Bardsley, 2007; Beane, 2005; Frempong et al., 2011; Kubow & Fischer, 2006; McCowan, 2009). Així, trobem l'ús de metodologies com els racons (PR5), ambients (PR5), tallers (PR1), aprendre a pensar (PR4), les eleccions de delegats (PR3), el treball per projectes (totes les escoles), entre d'altres, o l'ús del model assembleari (totes les escoles) com a model que es viu en el dia a dia de les escoles, totes elles detallades en l'anterior capítol de resultats.

8.2.2. Accions més enllà de l'àmbit educatiu

Seguint amb l'objectiu d'ajudar a restablir les desigualtats socials existents en pro d'una justícia social, trobem, també, accions més enllà de l'àmbit educatiu. Són **accions destinades a donar suport administratiu i econòmic** a les famílies i a l'alumnat que poden ser tant la gestió de beques (PR2) que estan destinades a cobrir les necessitats bàsiques de l'alumnat, com buscar vies perquè les dificultats econòmiques privin a l'alumnat de participar en totes les activitats educatives que fa el centre, ja sigui internament des de l'AMPA (PR4), com externament col·laborant amb altres entitats o amb l'administració governamental (PR2).

8.3. Implicació i compromís social

En conjunt, les escoles participants en la recerca consideren que una societat democràtica serà aquella que tingui una ciutadania implicada socialment. Implicada en aspectes de participació política i compromesa en el bé comú. En aquest sentit, el conjunt d'escoles participants centraran part de les seves **activitats en l'aprenentatge de valors democràtics i habilitats per una bona participació**, com són, l'ús del diàleg, la capacitat d'arribar a acords, saber expressar les pròpies opinions i respectar les opinions dels altres, entre d'altres, que, en aquest sentit caldrà sumar-hi l'aprenentatge de la participació política de l'alumnat. Entre aquestes activitats trobem accions on l'alumnat entra en contacte directe amb l'ajuntament (PR4), o activitats d'elecció dels seus propis representats basant-se en la celebració d'eleccions a partir de la presentació de candidatures, simulant la realitat política i el model de democràcia representativa (PR3).

Per altra banda, amb una clau més transversal, també trobem que en les escoles es treballa el valor de la implicació i el treball en equip a partir de **programes i accions destinats a implicar a l'alumnat en el dia a dia de l'escola** a partir de l'organització d'activitats que, si bé sovint són de caràcter més lúdic, o menys acadèmic, són activitats que tenen certa rellevància per a l'alumnat, ja que tenen un gran impacte en la comunitat veïnal i educativa.

Finalment també destaca el **treball transversal amb l'alumnat de valors com el treball en equip i la solidaritat**. En aquest sentit, aquelles activitats que hem presentat en els apartats d'**aposta per la inclusió social** o de **defensa de la justícia social**, tenen com a fonament, el valor de la solidaritat entre l'alumnat i respecte a les altres persones, i, alhora, es fonamenten en el treball en equip. Així, trobem, per exemple, el treball basant-se en *Grups Interactius* (PR5) com una de les vies per treballar la solidaritat entre l'alumnat, al tenir com a element d'interacció l'ajuda entre companys, tal com apunta la literatura científica. Altres activitats que generen aquest vincle de solidaritat seran aquelles encaminades a donar visibilitat a la diversitat cultural en els centres escolars, com, per exemple el *Projecte de musiques del món* (PR2), o també, aquells programes o accions d'ajuda a l'alumnat que es trobi en situacions socioeconòmiques més difícils o patint situacions d'exclusió social, ja que, a part del treball directe amb l'alumnat, tal com apunta Edelstein (2011), entre altres, l'alumnat

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

apren els valors com la solidaritat i el compromís social principalment a partir de les accions que es duen a terme en el centre escolar, és a dir, més a partir de la pràctica que no de la teòrica.

8.3.1. Ensenyament de la democràcia i de la participació.

L'ensenyament de la democràcia i la participació, tal com es destaca en la literatura científica, **està associat a l'aprenentatge de tota una sèrie de valors i habilitats** com són el respecte mutu, saber escoltar les opinions dels altres, respectar-les, aprendre mecanismes igualitaris, etc., és a dir, tots aquells valors propis i necessaris per poder participar correctament en els diferents processos de participació en els que es pugui trobar l'alumnat en el seu futur com a ciutadà, i, també, dins l'escola durant la seva formació com a ciutadà lliure i implicat socialment. Així, per al conjunt de les escoles analitzades aprendre democràcia comporta l'aprenentatge d'habilitats com: **ús del diàleg, capacitat d'argumentar i la força de l'argumentació**, tal com expliquen els següents testimonis,

[...] llavors, dins del centre, com enteneu vosaltres la democràcia?

TAT1. Que no sigui imposat, que tot sigui discutit, amb uns arguments, i tot en base al diàleg, amb argumentació, o sigui, jo no et puc imposar que facis això, sinó tu no veus la necessitat de fer-ho, la gent ha de... si jo vull que ho facis, t'he de convèncer perquè ho facis, i per convence't t'he de donar uns arguments que te serveixin...

TAT2. O el tema d'horitzontalitat, no? el tema de que realment no sabem més perquè som adults, ni perquè som mestres, sinó és la força de la raó, és la força de l'argument i de la raó, i per tan qualsevol cosa....
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

A més, tal com mostren les següents cites també suposa l'aprenentatge de tenir **visió crítica, o el respecte cap a totes les persones** "Jo crec que és un intercanvi d'idees que tots, que ens respectem les llibertats de cadascú, i que intentem anar tots a buscar el bé comú, de tothom, no? I intercanvi d'opinions respectant als altres" [*ja que*] "es valora la persona, sobretot es valora la persona, que la persona estigui bé, que vingui amb ganes i que pugui dir la seva, sempre respectant la llibertat dels altres (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)", **escolta activa**,

[...] per tant l'escolta, aquesta escolta molt activa i molt efectiva, perquè els que diuen els nens realment es porta a terme fins a... vull dir, que tenim molt clar que el valor de la paraula i de les raons és el que té poder, aquell poder de l'AMPA no, aquest poder, i és el que volem potenciar aquest poder, i ho sabem, i es senten bé, i quan una persona es sent bé... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

també, la **importància d'arribar a consensos en els processos de decisió** com ens explicaven les següents mestres “[...] nosaltres no ho fem per votació, ens anem convençant fins a l'últim que està allà (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)”, **tenint molt present la defensa del dret a pensar diferent, i per tant, el respecte a totes les opinions** “[...] que es respecta, i que s'inclou a la minoria [...] no es valen els xiulets, no es valen els “abucheos”, no es val aplaudir... (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT), **la independència de l'individu** “El dret a tothom ser lliure i opinar com vol i aquí ens ho deixen fer molt” (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT), **iniciativa, i personalitat pròpia**. En resum, **un conjunt d'habilitats i capacitats que conduirà a què l'alumnat, en un futur, sigui ciutadans actius i integrats en la societat**. Tal com mostren els següents testimonis dels diferents equips docents que han participat en la recerca.

TAT1. [...] Dintre el currículum, potser és un dels punts importants, no? De, de...saber conviure amb els altres... [...] saber aportar opinions i respectar les opinions dels altres (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

o també...

I la participació què?

TAT6. Home, doncs, que, s'han de fer persones no? En el centre el que intentem és educar perquè les persones siguin autònomes i estiguin integrades a la societat. A llavors doncs, si no pots participar, si no pots intervenir, si no pots col·laborar, no pots dir la teva, difícilment podràs entrar a la roda aquesta, perquè llavors sempre passaràs a ser un segon terme, no? A dependre dels altres. Has de tenir la teva iniciativa, la teva personalitat (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

o també...

TAT2. [...] un tret d'identitat, que els nens estan acostumats a parlar, a participar... I que dins de la filosofia la participació...

TAT2. ... a qüestionar-ho tot, i d'una manera molt civilitzada, i molt, bé, amb un camí molt democràtic, molt dialogant... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, el conjunt d'escoles participants adopten el **model d'assemblea** com a model de reunió que, per estructura, permet treballar tots aquests valors associats a l'aprenentatge de la participació. Destaquen l'ús de les assemblees com a model i exemple d'horitzontalitat i igualtat, per a prendre decisions, sobretot en aquells processos de decisió que ha de prendre l'alumnat. Aspectes que poden anar des de la tria de representants de classe en algunes escoles (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT), com el treball que desenvoluparan, arribar a acords de normes de convivència “TAT1.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

[...] Intentem doncs això, fer rotllanes [amb nivell de classe] per decidir acords per la convivència” (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT). Així, veiem com es fan diverses assemblees en funció del grup que la compon, trobem assemblees de classe, de delegats, de pati, de familiars, general, etc.,

TAT2. [...] Les assemblees, de cada assemblea de classe vam fer una de..., de...

TAT1. de pati...

TAT2. de delegats de cada classe que portaven les seves propostes des de p5

TAT1. des de p5

TAT2. que va ser boníssim allò

TAT1. els de p5 també participen en les reunions de delegats (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

[o també...]

TAT1. Després fan la reunió de delegats, que vénen amb tu i et diuen...

TAT6. Això va lligat amb l'assemblea general. Llavors hi ha l'assemblea de classe amb bústies o els grans fan una llista i van apuntant.

TAT3. Un full on diu assemblea, diu la data.

TAT6 Temes a parlar.

TAT3. Diu temes a parlar, i posen la data, posen el tema i posen la persona que ho proposa. I estan prohibits els temes que són temes, entre cometes, personals. (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquesta mateixa línia, podem veure que el conjunt d'escoles participants destaquen que l'aprenentatge dels valors associats a la participació i la democràcia respon a l'objectiu de què l'alumnat, en un futur, formi part d'una ciutadania capaç de defensar els seus drets i expressar les seves necessitats: TAT2. Sí, *Gemma*, que crec que explicava que ella notava que els seus fills aquí també aprenien a què quan estaven a l'institut defensar el seu dret, la seva veu (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

8.3.1.1. Aprenentatge de la participació política

Centrat en la futura participació política de l'alumnat, cada escola, dins del seu context i particularitats, busca que l'alumnat aprengui aquestes habilitats, competències i valors, a partir de tot un seguit d'activitats destinades a crear espais de participació política.

Així, trobem escoles on potencien aquesta participació política a partir de què l'alumnat tingui una vivència de la realitat política actual. Ja sigui,

1. A partir d'accions que mantenen una relació directa i bidireccional amb l'ajuntament del poble (PR4). La relació bidireccional entre escola (principalment alumnat) i l'ajuntament on es troba l'escola a partir d'activitats com, per exemple, *Els agraïments amb l'ajuntament*, comporta que l'alumnat aprengui a relacionar-se directament amb l'ajuntament a partir de cartes adreçades a l'alcalde. Així, apren procediments, estils de llenguatge, vies de comunicació, etc., pròpies de l'activitat política, i, sobretot, aprendrà que existeix la possibilitat d'expressar les seves opinions als organismes de govern. A més, en tractar-se d'una escola que ha potenciat aquesta relació amb l'ajuntament, aquesta comunicació és bidireccional en el sentit de què l'alumnat en, alguns casos, ha participat en la tria de noms de carrers o d'equipaments culturals nous. Així, no només apren que la comunicació és possible i com fer aquesta comunicació, sinó que també viu en primera persona que aquesta comunicació és bidireccional.

Un altre tema democràtic que crec que, que crec que estarem d'acord és el tema de la participació en la, en la teva societat. Ara la nostra societat aquí a l'escola, doncs, ja és una mica fictícia, no? Però una mica és allò de: estar acostumats a implicar-te i participar, doncs a la societat real, la vida del municipi. I d'aquí també totes aquestes activitats de col·laborar amb les festes del poble, que la gent del poble vingui aquí, si una cosa ens agrada doncs a l'Ajuntament el fem escrit i els hi hem agraït... O sigui, tota una sèrie d'activitats que entenem que això és...la participació, la democràcia... (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

2. A partir d'un currículum que inclogui les problemàtiques de l'entorn social de l'escola (PR4). Molt lligat a aquesta relació entre escola i ajuntament, també trobem com la creació d'un currículum més democràtic ajudarà a fer que l'alumnat aprengui les capacitats i habilitats pròpies de la participació política i social. Fins al moment quan hem parlat de currículum democràtic l'hem emmarcat en aspectes propis de la inclusió, en aquest punt volem destacar un altre aspecte del currículum democràtic que és la incorporació de la realitat de l'entorn de l'escola dins de l'aula. En aquest sentit, tal com apunten Apple (1986); Apple i Beane (1995), Bardsley (2007), Beane (2005), Edelstein (2011), Feito i López (2008), o, també, Kubow i Fischer (2006), entre altres, un currículum que inclogui el treball de problemàtiques actuals que es donen en el context de l'escola permet acostar la realitat social i les necessitats del poble dins de l'aula,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

que, en la majoria dels casos, es correspondrà amb la realitat social i les necessitats de les famílies. Aquesta inclusió comportarà el treball directe de la implicació social, en primer terme a partir del treball d'aula, i en segon lloc, per les mateixes accions dels i les mestres, que, motivades per implicació social, incorporen la problemàtica social dins de les aules. A més, incorporar aquesta temàtica facilita el treball a partir d'un *currículum integrat* (Beane, 2005), una tipologia de currículum detallada en el marc teòric d'aquesta recerca.

3. A partir de la participació de l'alumnat en els Consells Escolars Infantils (PR3), o també,
4. A partir de la implantació d'eleccions entre l'alumnat per l'elecció dels càrrecs de delegats/des i secretaris/es (PR3). Finalment també destacar el treball de l'aprenentatge de la participació política a partir de la vivència de participar políticament dins de l'escola a partir d'accions com celebrar eleccions dins de l'escola. És una activitat on l'alumnat viu en primera persona tot el procés de presentar-se a unes eleccions, amb un període de campanya electoral i la celebració d'eleccions, i també, en la que l'alumnat que no es presenta, també viu en primera persona la responsabilitat d'escollir el millor representant, d'entre els que es presenten a les eleccions. El fet de recrear tot el procés i de reflexionar al voltant de les dues figures (els elegits i els electors) comporta un gran aprenentatge d'habilitats associades a la participació, com, per exemple, la capacitat d'expressió oral per poder presentar un programa d'acció prou bo per a ser escollit, i també, la capacitat crítica, per una banda, per saber reconèixer les necessitats a incloure en el programa polític, i, per l'altra banda per saber triar quin serà el millor representant.

En conjunt són accions en què l'alumnat viu en primera persona el procés polític (des del rol de ciutadà o des del rol de persona elegible per a representar a la resta) i que busquen que es converteixi, en un futur, en un ciutadà políticament actiu.

8.3.2. Implicar a l'alumnat en el dia a dia de l'escola

Un altre via per a l'aprenentatge de la implicació i el compromís social el trobem la potenciació de la implicació de l'alumnat en el dia a dia de l'escola. En aquest sentit, tal com apunten Apple i Beane (1995), Feito i López (2008) Grant (2012), Lenzi i col·laboradors (2012), Mager i Nowak (2012) Riehl (2000), o, també, Vieno i

col·laboradors (2005), entre d'altres, una major implicació de l'alumnat en el dia a dia de l'escola comporta uns millors resultats educatius i un major desenvolupament de la seva persona -ja sigui a partir de l'aprenentatge de valors democràtics, com a partir de la creació d'una identitat i personalitat més forta.

Així trobem diferents accions que responen a la idea d'**implicar a l'alumnat a l'escola a partir de la participació** en les activitats no acadèmiques, però amb rellevància social en l'entorn més proper del centre, com, per exemple,

TAT1 Fem el playback. El playback tothom voldria venir a veure.

TAT3 Que els nanos s'organitzen ells sols, trien una música ells sols...

Els deixeu...

TAT2 Tota l'escola, es diu playback però és un ball eh.

TAT3 S'ho munten ells, tu els hi dones un cop de mà i els hi dones un espai, i a vegades els assages tu, (no s'entén). Però, és clar, les nenes es vesteixen doncs, amb els shorts, camisetes de tires, i fan aquelles coses que fan no?

TAT2 Els professors també ho fem eh.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, encara que es pugui tractar d'activitats o de decisions que no tinguin una rellevància en el dia a dia del centre, que l'alumnat gaudeixi de certa capacitat de decisió comporta un apoderament, i els conseqüents avantatges en implicació en el centre escolar, per una banda, i en millors resultats educatius, per una altra,

TAT1. [...*respecte l'alumnat*] hi ha altres aspectes que són més organitzatius o més de funcionament, més de joc, més... d'altres aspectes que ells aquí sí que hi poden intervenir, i llavors és allà on penso que hi entra la part aquesta més democràtica.

TAT2 Que ells també es sentin importants, que també... s'adonin que tenen decisions.

TAT3 Decideixin com organitzar una festa, com no ho sé, com fer l'obra de teatre, per exemple, el fet d'escriure l'obra de teatre.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

8.4. Convivència i respecte mutu

Tal com hem exposat, el conjunt d'escoles participants consideren que una societat democràtica mostrarà uns alts nivells de respecte mutu entre els seus ciutadans. A més, el respecte és un dels valors que es treballen a l'escola perquè afecta diferents àmbits, com el de la participació, la inclusió o, també, el de convivència escolar.

En aquest sentit, trobem diferents accions encaminades al treball del valor del respecte. Un gran part d'aquestes accions aniran destinades a **l'ensenyament i aprenentatge de la democràcia**, que, en aquest cas, ja han estat detallades en els anteriors apartats, i per tant, no repetirem una altra vegada, tal com comenten aquestes mestres,

I el fet de què feu assemblees d'aula, de dir: home, hem de gestionar d'alguna manera la tolerància o el respecte en aquestes assemblees...

TAT1 Bueno, això sí, que...o sigui, tot aquest...lo que és la tolerància, el respecte i tot aquests...sí que els treballem una mica com quan treballes la cohesió de grup, sí que hi ha exercicis i activitats i dinàmiques...Nosaltres ara, per exemple, amb els de cinquè i sisè, s'està fent tot un treball amb unes especialistes de *coaching* i que treballen tot aquest tipus de...
(DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT)

Una altra gran part de les accions encaminades a l'aprenentatge del valor de respecte estan orientades a la **prevenció de la conflictivitat del centre educatiu i a una millor convivència escolar**. Així, en totes les escoles participants en la recerca trobem diferents dinàmiques de **creació conjunta de normes de convivència** que, depenent de cada escola en concret, es realitzen diferents accions emmarcades dins d'aquest àmbit. Un element comú serà que aquesta creació de normes no es realitza des de l'equip directiu i s'exposa a l'alumnat, sinó que el procés de creació serà conjunt amb l'alumnat i altres agents educatius.

8.4.1. Creació conjunta de normes de convivència

La creació conjunta de les normes de convivència porta associada l'aprenentatge del valor del respecte ja des de la dinàmica que es dona en el procés de creació de la norma, al basar-se en el diàleg, en buscar acords, en fer que totes les veus s'escoltin, etc., a diferència d'aquelles normes escolars decidides només des de l'equip directiu. Així, el respecte es treballa mentre es fa la norma, i, alhora de forma conceptual, ja que el respecte serà un pilar fonamental de la convivència.

A més, gràcies al fet que el procés de creació es realitza de forma conjunta, ajuda a fer que l'alumnat es faci seva la normativa, que ha estat acceptada entre tots, i també ajuda al fet que, per una banda l'acompleixi, i per altra, a què lluiti perquè la resta de companys i companyes l'acompleixin.

TAT2. [...] per exemple, a principi de curs, els mestres vàrem veure que, que el fet de fer files no ens agradava i no anàvem bé perquè les baralles i els conflictes sempre, sempre es provocaven allà, nosaltres ho vàrem veure com una realitat que volíem canviar, i els hi vam fer la proposta als nens, evidentment vam començar a no fer files, i els hi vam dir que penseu, parreu en l'assemblea, i a partir de llavors ells van dir que el volien, i va ser conjuntament que vàrem fer com un bé, doncs un protocol de com fèiem, de què perquè, si ens agradava o no i quin profit en trauríem d'això, no?, i per tant, ha estat un benefici, nosaltres ho veiem clar com a docents, però necessitàvem també aquest recolzament. [...]sí, i a partir de llavors, va sortir aquest protocol que va tornar a les aules... i això que fa? que sigui un èxit total. S'han acabat evidentment els conflictes perquè realment era aquella fila que espera la que provocava tal, com preveiem nosaltres com a educadors, però és que a més a més, la gent ho fa molt contenta, molt contenta.

Perquè és una norma que ells, que ells també han decidit, no?

TAT1. Perquè és una cosa que se la senten seva

TAT2. Sí
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Un segon pas que serà la decisió de les conseqüències que tindrà la persona infractora de la normativa. Aquest és un aspecte important, ja que tal com mostra Held (1992), el valor democràtic d'un poble (en aquest cas l'alumnat) es valora per l'amplitud del govern, que és l'obligatorietat d'acomplir el que es decideix democràticament, és a dir, si creem una norma i aquesta no és d'obligat compliment l'alumnat podria percebre que la democràcia no és el veritable sistema que governa l'escola. Per altra banda, pel que fa a la convivència, la literatura científica apunta que la resolució de conflictes es poden donar diferents models, com, el model disciplinari³⁷, el mediador³⁸ i el comunitari³⁹,

³⁷ Tal com exposen Aubert, Duque, Fisas, i Valls (2004) el model disciplinari està basat en l'autoritat del o la mestra, i basant-se en una norma imposada des del centre, en la que sovint l'alumnat no ha participat en la seva elaboració. A més, la resposta de l'escola es basa en mesures sancionadores i de reforç negatiu. Les autores destaquen que aquest model no és una via de solució del conflicte, que normalment torna a aparèixer, i, en molts casos, augmenta (p. 64).

³⁸ Seguint amb les exposicions d'Aubert i col·laboradores (2004) el model mediador supera en efectivitat al model disciplinari ja que no està centrat en el càstig, però contempla la figura d'un adult per a dur-se a terme, i que la solució al conflicte depengui de la interpretació i decisió d'aquest adult. (p. 66).

³⁹ Aubert i col·laboradores (2004), Flecha i García (2007), Martín i Tellado (2012), i també, Oliver, Soler, i Flecha (2009), mostren que el model comunitari parteix de la participació de tots els agents educatius alhora que destaca per la seva perspectiva de prevenció de conflictes, ja que, una de les actuacions que es deriven d'aquest model és la creació conjunta de normes de

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

destacant que aquell model en què totes les persones de la comunitat participen en el procés de resolució de conflictes és el que millors resultats obté (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004; Flecha & García, 2007; Martín & Tellado, 2012; Oliver, Soler, & Flecha, 2009).

Així, tal com hem pogut veure, la literatura científica identifica la importància de crear una normativa de convivència de forma conjunta i que, un cop creada, s'acompleixi. A més, també que caldrà crear mecanismes sancionadors per aquells casos on no tothom segueixi les normes destacant els avantatges de què s'emmarqui en processos dialògics, és a dir, amb la participació de tota la comunitat. Aspecte que podem veure que ja es treballa en les escoles que han participat en la recerca,

TAT1. [...] Sí que l'any passat vam fer una petita activitat i aquest any la continuem, que és l'elaboració de les normes a l'escola. Llavors, la gestionem per mitjà d'uns representants de cada classe, que són de tota l'escola. Des dels més petits, des d'infantil, i llavors fem assemblees un cop o dos l'any, amb tots aquests representants amb aquest tema. Llavors, ara...l'any passat vam elaborar les normes i ara el que tenim és dir: val, doncs quines conseqüències comporta infringir aquest tipus de normes, no (DKG-ENT-PR2-EQUIPDOCENT)

convivència. Així, el model comunitari comptarà amb la participació de tota la comunitat per decidir les normes de centre, durant el funcionament del centre i en la resolució de conflictes. (Aubert et al., 2004, p. 68-69).

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Taula 16. Resum concreció d'activitats en funció de la concepció de democràcia dels equips directius de les diferents escoles participants en la recerca.

Àmbit 1. Aposta per la Inclusió Social		
Inclusió de l'alumnat des de diferents perspectives		Ajuda a...
Inclusió basant-se a donar la màxima igualtat educativa	Pràctiques educatives inclusives centrades a no treure a ningú de l'aula (agrupament d'alumnat heterogeni, i de distribucions d'aula en Grups Interactius	...que es doni una igualtat d'oportunitats i de resultats educatius en tot l'alumnat
Inclusió de les diferències en un pla d'igualtat	Viure les diferències [culturals] en un pla d'igualtat i respecte (també amb la participació de familiars, currículum inclusiu)	...que tot l'alumnat rebi les mateixes expectatives educatives
	Menús escolars vegetarians	... integrar totes les sensibilitats en espais escolars que no són pròpiament educatius
Inclusió dels diferents centres d'interès de l'alumnat	Activitats educatives pensades per a generar l'espai necessari perquè l'alumnat segueixi el seu ritme d'aprenentatge i triï l'activitat que vol realitzar lliurement (racons, ambients, tallers, etc.)	... respectar el creixement de l'alumnat
Inclusió de familiars i altres agents educatius		Ajuda a...
Augmentar la participació de familiars i altres agents educatius	Obrir les portes de l'escola a tothom	... veure a totes les persones (familiars i altres membres de la comunitat) en un pla d'igualtat, valorant que tothom pot aportar
	Crear espais de relacions informals	... a crear un clima de confiança i comunicació
	Crear mecanismes per fer arribar tota la informació de centre a totes les famílies	... donar a conèixer a totes les famílies totes les opcions de participació que tenen
	Plans d'acollida per a les famílies noves	... donar a conèixer el projecte educatiu a famílies de nova incorporació

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

	Regularitzar la participació basant-se en la figura del voluntariat	... donar representació i cohesió a la participació de familiars i altres agents educatius
	Crear un vincle entre escola i comunitat	... crear un clima de cooperació entre l'escola i el seu entorn
Adoptar un model de participació educativa	Formació de familiars (formació pedagògica, adquisició de competència lectora, formació d'habilitats pròpies de la gestió escolar, xerrades sobre temes relacionats amb les necessitats de la comunitat -habitatge, ocupació, etc.-	... apoderar a les famílies i a la comunitat veïnal on estan situades les escoles, a una major implicació de familiars i altres membres de la comunitat al dia de l'escola, i a augmentar els resultats educatius dels nens i les nenes
	Com a complement i suport educatiu -com a observadors-	... que les famílies coneguin el model educatiu que es segueix a l'aula i poder donar continuïtat a l'interior de les cases.
	Com a complement i suport educatiu -participació activa- (que les famílies entrin a les aules a explicar temes concrets, Grups Interactius)	... implantar estratègies que aporten millors resultats educatius ... seguir un model d'inclusió de l'alumnat ... viure les diferències culturals en un pla d'igualtat a partir de la participació de referents culturals
Inclusió del professorat		Ajuda a...
	Acollida i reunions de coordinació setmanals	... que el professorat de nova incorporació conegui el projecte educatiu
	Incloure les veus de tota la comunitat educativa en els processos de decisió. Sota els principis d'autogestió, horitzontalitat, i de no jerarquia interna)	... a augmentar la participació de familiars i altres agents educatius a l'escola ... que l'alumnat aprengui habilitats i competències relacionades amb l'aprenentatge de la participació i la democràcia

Àmbit 1. Aposta per la Inclusió Social	
Gestió escolar compartida	Ajuda a...
Estructura basant-se en Comissions de Treball (d'alumnat, de familiars o mixtes)	... ampliar el nombre de persones que participen en la gestió ... agilitzar la gestió sense caure en excés de burocràcia ... augmentar la qualitat de la participació ... Incloure les veus de tota la comunitat educativa
Assemblea general o plenari amb caràcter decisorí	... que les decisions siguin preses per tota la comunitat educativa sota els principis d'igualtat i de donar veu a totes les persones
Currículum escolar inclusiu	Ajuda a...
Donar a conèixer totes les cultures presents a l'escola en un pla d'igualtat	... fugir de l'exotisme cultural vivint la diversitat des de la normalitat del dia a dia
Realització d'assemblees pedagògiques centrades en aspectes a reforçar en el dia a dia de l'aula	... mostrar les diferències existents a l'escola i a treballar-les conjuntament
Participació educativa de familiars (Grups Interactius)	... incloure diferents costums i cultures des de la perspectiva d'igualtat de diferències i sota la figura de persones adultes referents
Participació educativa de familiars (Formació de familiars)	... superar els estereotips culturals a partir de compartir espais educatius
Entendre la diversitat com un element que suma	... trencar amb les dinàmiques reproduccionistes que consideren que la diversitat és font de fracàs escolar

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

Àmbit 2. Defensa de la Justícia Social		
restablir una desigualtat existent o donar eines a l'alumnat per una igualtat social		Ajuda a...
Accions dins de l'àmbit educatiu	accions orientades a donar la millor educació possible a tot l'alumnat (entendre la diversitat com un valor afegit, pràctiques educatives que busquen la inclusió i l'aprenentatge de tot l'alumnat -el treball en grups cooperatius heterogenis, Grups Interactius, etc.)	... que es doni una igualtat d'oportunitats i de resultats educatius en tot l'alumnat <hr/> ... l'aprenentatge per part de l'alumnat d'habilitats i valors democràtics: l'ús del diàleg, capacitat crítica, l'argumentació, el respecte a les opinions dels altres, etc.
	Formació de familiars	... apoderament de les famílies i altres agents educatius
Accions més enllà de l'àmbit educatiu	accions destinades a donar suport administratiu i econòmic	... l'obtenció de beques per a famílies amb baixos nivell socioeconòmics <hr/> ... que tot l'alumnat participi de totes les activitats educatives sense limitacions econòmiques
Àmbit 3. Implicació i compromís social		
Ensenyament de la democràcia i la participació		Ajuda a...
Ensenyament de la democràcia	Activitats centrades en l'aprenentatge de valors democràtics i habilitats per una bona participació	... a l'aprenentatge de l'ús del diàleg, d'arribar a acords, expressar opinions i respectar les opinions dels altres, capacitat crítica,
	Adoptar el model assembleari per a les reunions d'alumnat	... l'aprenentatge vivencial dels valors democràtics que es volen transmetre
Aprenentatge de la participació política per part de l'alumnat	De l'escola cap a l'exterior. Activitats emmarcades en el camp de la democràcia exclusivament com a model polític -contacte directa amb l'ajuntament, Consell Escolar Infantil, currículum democràtic que acosti la realitat de l'entorn a les aules-	... l'aprenentatge participació política de l'alumnat de forma vivencial <hr/> ... l'aprenentatge de com expressar les pròpies opinions als organismes de govern: procediments, estils de llenguatge, vies de comunicació, etc.

<p>De l'escola cap a l'interior. Activitats d'eleccions internes de centre on participen exclusivament l'alumnat - eleccions de delegats de classe-</p>	<p>... l'aprenentatge participació política de l'alumnat de forma vivencial</p> <p>... l'aprenentatge de la capacitat d'arribar a acords (fruit del treball en equip), saber expressar les pròpies opinions i respectar les opinions dels altres -en l'alumnat que es presenta-</p> <p>... l'aprenentatge de la capacitat crítica (en l'alumnat que exerceix el dret a vot)</p>
<p>Creació d'un currículum democràtic que incorpori la realitat de l'entorn de l'escola dins de l'aula</p>	<p>... a l'aprenentatge de la implicació social a partir del treball a l'aula i a partir de l'exemple dels i les mestres</p> <p>... a l'aprenentatge transversal d'altres matèries gràcies a un currículum integrat</p> <p>... al treball de valors relatius a la Justícia social</p>
<p>programes i accions destinats a implicar a l'alumnat en el dia a dia de l'escola</p>	<p>Ajuda a...</p>
<p>Organització d'activitats no acadèmiques però de rellevància per a l'alumnat</p>	<p>... a l'augment de la implicació de l'alumnat en el centre educatiu</p> <p>... a l'apoderament de l'alumnat</p>
<p>treball transversal amb l'alumnat de valors com el treball en equip i la solidaritat</p>	<p>Ajuda a...</p>
<p>Treball en grups cooperatius heterogenis, Grups Interactius, Tertúlies Literàries Dialògiques, etc.</p>	<p>... a l'aprenentatge del valor de la solidaritat entre l'alumnat i respecte a les altres persones</p> <p>... a l'aprenentatge del treball en equip</p>

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 8. Discursos i concepcions del professorat sobre el concepte de democràcia i les seves conseqüents activitats educatives.

Àmbit 4. Convivència i respecte mutu		
l'ensenyament i aprenentatge de la democràcia		Ajuda a...
	Activitats centrades en l'aprenentatge de valors democràtics i habilitats per una bona participació	... a l'aprenentatge de l'ús del diàleg, la capacitat d'arribar a acords, saber expressar les pròpies opinions i respectar les opinions dels altres, capacitat crítica,
prevenció de la conflictivitat del centre educatiu i a una millor convivència escolar		Ajuda a...
Convivència escolar	Creació conjunta de normes de convivència	... l'aprenentatge valor del respecte a partir de la dinàmica que es dona en el procés de creació de la norma -basar-se en el diàleg, en buscar acords, en fer que totes les veus s'escoltin, etc.
		... l'aprenentatge del valor del respecte a nivell conceptual
		... a que l'alumnat es faci seva la normativa del centre
	Acord conjuntament de les sancions en cas de no compliment de la norma de convivència	... l'aprenentatge dels avantatges d'un govern democràtic
		... a reforçar que l'alumnat es faci seva la normativa del centre

Taula d'elaboració pròpia.

CAPÍTOL 9. Anàlisi (II).

Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Tal com hem exposat en el capítol de metodologia, per desgranar amb més detall aquells aspectes que afavoreixen una millor democràcia dins del centre escolar seguirem els quatre pilars proposats pel projecte Demoskole, ja que aquesta recerca s'emmarca dins del mateix projecte.

9.1. Respecte a la governança. Aspectes que ajuden que es doni una governança més democràtica

Seguint amb les aportacions del projecte Demoskole en relació a l'anàlisi de la democràcia en els centres escolars, per governança entendrem *el conjunt d'òrgans i processos participatius que estiguin relacionats amb la presa de decisions que puguin afectar a la relació entre les persones, sigui interpersonal o tingui un interès comú o col·lectiu*. Així, a partir de l'anàlisi del conjunt de treball de camp hem pogut destacar quins són aquells aspectes, accions, programes o perspectives que ajuden que es doni una governança més democràtica, basant-se en les aportacions que hem recollit en el primer apartat d'aquesta recerca doctoral, és a dir, seguint les aportacions dels principals autors consultats, tant en la definició de democràcia com en democràcia en centres escolars.

Hem detectat fins a 6 grans aspectes que ajudaran que es doni una governança més democràtica. Aquest aspectes són:

1. **Que els centres escolars tinguin una gestió compartida entre diferents agents educatius**, és a dir, ampliar el nombre d'agents implicats en la gestió escolar. Aspecte que parteix, en primer lloc, de l'obertura del centre escolar a la participació del màxim nombre d'agents educatius. A nivell estandarditzat, actualment, la gestió escolar recau exclusivament en mans del claustre de professorat i l'equip directiu, i, representativament en el Consell Escolar. És l'equip directiu l'encarregat de prendre les decisions al voltant de la gestió i el claustre de professorat en l'àmbit acadèmic, mentre que en el Consell Escolar

es presenten les decisions a títol informatiu o consultiu -decisió que depèn del centre escolar-, responent així a un model de participació informativa o consultiva⁴⁰ (Flecha, 2015; Ministerio de Educación, 2011). Per tant, es parteix del principi de què perquè un centre escolar s'orienti cap a una governança més democràtica aquest entendre que la participació de familiars serà un element essencial, i per tant obrirà les portes a una major participació de la comunitat. En aquest sentit, un cop s'aconsegueixi la implicació del màxim nombre de persones i agents educatius caldrà que aquesta participació s'organitzi basant-se en una estructura que, per una banda asseguri donar veu a tots els agents educatius, i, per altra banda, que també asseguri no caure en excessives burocràcies que alentirien el desenvolupament del projecte educatiu i, alhora, buidarien de sentit la mateixa participació. Així, veiem com el model que segueixen els diferents centres escolars és estructurar-se basant-se en Comissions de treball, siguin mixtes o específiques de cada agent educatiu.

- 2. Que els centres educatius segueixin el model de participació obert i inclusiu.** Tal com hem vist la participació i la democràcia són aspectes que sovint van lligats. Però pel que fa a la participació caldrà que aquesta sigui democràtica, és a dir, que es basi en el principi de la igualtat entre totes les persones que participin. En aquest sentit la participació serà més democràtica quan tothom, sense limitació, tingui veu, quan aquesta veu sigui escoltada en igualtat, i quan no estigui coartada. Així, veiem com el model assembleari és aquell que permet realitzar reunions de treball sota aquests principis. Però, a més, també hi ha altres aspectes que seran claus perquè és una participació democràtica, com que es donin relacions basades en l'horitzontalitat, sense cotes internes de poder, seguir un model de democràcia directa, entre d'altres.
- 3. Que els acords presos es duguin a terme.** Un altre aspecte estretament relacionat amb el punt anterior és el fet que els acords que es prenguin siguin duts a terme. És el que Held (1992) anomena *amplitud del govern*, és a dir, de res servirà la resta d'aspectes si al final els acords que es prenguin no es duent a terme, ja que, en aquest cas, es tractaria d'un govern sense poder, i per tant, buit, tal com també mostren (Feu, Serra, Canimas, Làzaro, & Simó-Gil, 2017).
- 4. Que les escoles creïn els seus propis òrgans de govern o modifiquin els que ja tenen.** El model estandarditzat promogut pel Departament

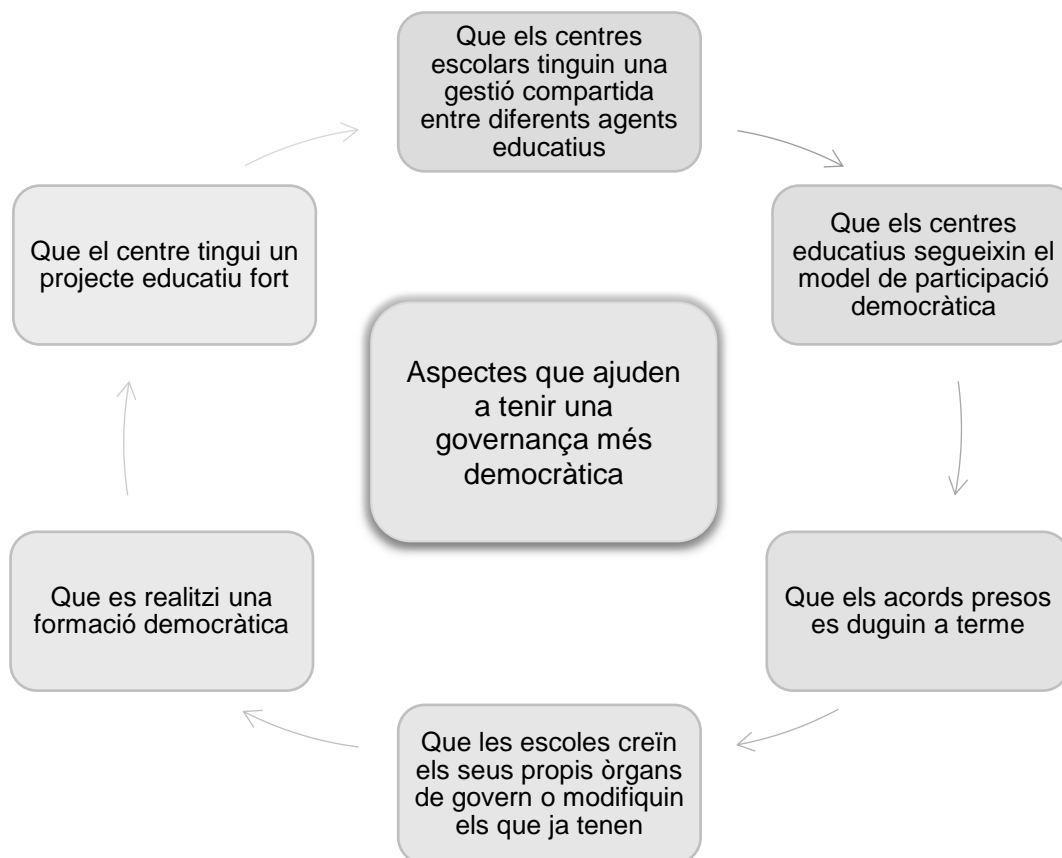
⁴⁰ Tal com mostra la literatura científica, els models de participació informativa i consultiva no són models considerats com a models en la que la gestió escolar sigui compartida amb diferents agents educatius.

d'Ensenyament no contempla a una participació democràtica en la gestió escolar, per tant, perquè aquesta participació es pugui fer realitat caldrà que els centres escolars creïn els seus propis òrgans de govern, o, en alguns casos, modifiquin o adaptin els que ja crea el Departament d'Ensenyament, Tal com també mostren Feu i col·laboradors (2017) i Prieto-Flores, Feu, Serra, i Lázaro (2017).

5. **Que es realitzi una formació democràtica.** Aspecte essencial tant per a l'alumnat a partir de l'ensenyament de la capacitat crítica i d'aspectes relacionats i propis de la participació, com per a familiars amb la seva formació. En aquest sentit, la formació de familiars comportarà l'apoderament de les famílies i també l'aprenentatge d'eines pròpies de la participació i la gestió.
6. **Que el centre tingui un projecte educatiu fort.** Quan es parla de canviar i transformar estructures establertes i estandarditzades sovint apareixen situacions en què es poden generar incoherències internes i disputes sobre com prosseguir. A més, de cara a donar continuïtat en el temps caldrà que el projecte educatiu sigui fort i capaç de destriar aquells aspectes que no tenen cabuda, sota la idea que en democràcia no s'hi val tot.

A tractar-se de grans aspectes, a continuació presentarem cada un d'aquests elements de forma més concreta amb la intenció de mostrar quines són les accions, programes, perspectives, que ajuden que es donin aquests conceptes.

Gràfic 10. Aspectes que ajuden que es doni una governança més democràtica (elaboració pròpia).



9.1.1. Gestió compartida entre diferents agents educatius

Un dels elements clau que ens permetrà poder fer més democràtica la governança d'un centre escolar és que la gestió del centre estigui en mans del major nombre d'agents educatius possible.

Tal com hem presentat en el marc teòric, la gestió democràtica ha estat un dels aspectes més treballats en el conjunt de la literatura científica. Aquest aspecte respon al que Held (1992) considera un element bàsic: definir qui forma part del poble. En aquest sentit, a més gran sigui el poble que participa en el govern, més democràtic serà el govern en si mateix. Aquesta idea també ens apropa al dret d'autodeterminació que (Dahl, 1999, 2012) considera com a essencial en democràcia, i alhora enllaça també amb el primer

avantatge que (Dahl, 1999, 2012) considera que té la democràcia, que és el d'evitar la tirania i de no sotmetre's al govern i la voluntat d'altres persones sense poder dir res.

Pel que fa al nombre de persones que participen del govern, Elster (2001) defensa que la idea de democràcia es basa en la presa col·lectiva de decisions amb la participació de totes les persones que es veuran afectades per aquestes decisions. També, Reimers i Villegas-Reimers (2006) defensen l'ensenyament de la democràcia a partir d'una gestió més democràtica de l'escola -en l'àmbit de professorat i equip directiu. És a dir, defensen un aprenentatge de la democràcia sota una estructura escolar democràtica. Apple i Beane (1995) afirmen que un dels principis del que parteixen les escoles amb un govern democràtic és la participació de tota la comunitat. En relació a l'alumnat, el concepte de participació i democràcia en relació als seus beneficis en l'aprenentatge és una idea que ja va plantejar de forma definida Dewey en el conjunt de la seva obra (Bernstein, 2010; Dewey, 1897, 1910, 1916). Per altra banda, Nacions Unides, en 1989 recolza aquesta idea i promou el dret de participació dels joves en les decisions que afecten les seves vides en els Drets del Nen (United Nations Human Rights, 1989). Amb això, podem afirmar la importància que té per a una educació democràtica que l'alumnat tingui un rol actiu i participatiu en els assumptes escolars. De forma general en diversos estudis trobem com la participació de l'alumnat suposa uns millors resultats educatius, alhora que suposa un major desenvolupament de la seva persona, ja sigui a partir de l'aprenentatge de valors democràtics, com a partir de la creació d'una identitat i personalitat més forta (Apple & Beane, 1995; Feito & López, 2008; Grant, 2012; Lenzi et al., 2012; Mager & Nowak, 2012; Riehl, 2000; Vieno et al., 2005, entre d'altres).

Així, trobem dos elements bàsics en relació a poder dur a terme una gestió compartida, sobre els que realitzarem l'anàlisi, en primer lloc ampliar els agents que participaran d'aquesta gestió, entenent que a major nombre d'agents, més democràtica serà la gestió, i, en segon lloc, establir una estructura de lideratge compartit, entenent, també, que a més nombre d'agents comparteixin en lideratge, aquest serà més democràtic.

Seguint aquesta pauta, partint del conjunt d'aportacions que es fan des de la literatura científica, en l'anàlisi del treball de camp hem pogut determinar uns elements o unes estratègies comunes entre les diferents escoles participants que ajuden a ampliar el nombre d'agents implicats en la gestió.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

9.1.1.1. *Dur a terme estratègies orientades a incentivar la participació de tots els agents educatius en el centre escolar*

Tal com hem vist, pel conjunt d'escoles democràcia i participació van unides, fins al punt de què es considera que sense participació no hi pot haver democràcia, a l'entendre que la participació aporta el valor de l'horitzontalitat i de la igualtat en les decisions que pren l'escola (PR1 i PR5). A més, caldrà que aquesta participació es centri en els aspectes més rellevants i de caràcter decisor, ja que, tal com hem vist, "participar i no decidir tampoc seria democràtic" (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT). Aquests aspectes que apunten les escoles també els trobem en el que Held (1992) anomena *amplitud del poble*, que serà essencial per evitar la tirania (Dahl, 1999, 2012).

Un dels primers elements que hem analitzat, i que fonamentarà les diferents estratègies orientades a incentivar la participació del màxim nombre d'agents educatius, és el fet que la perspectiva que adopten les escoles és de creure que les escoles poden fer més per augmentar aquesta participació. Aquest fet és rellevant perquè trenca amb la concepció que considera que si bé és positiu per l'escola que participessin més famílies en el dia a dia, el problema recau en les mateixes famílies, ja que són elles les que no volen participar per manca d'implicació (Schutz, 2006; Thompson et al., 2004). En aquest sentit, Kim (2009) ens recordava que totes les famílies, en general, volen la millor educació pels seus fills i filles, i, en especial, aquelles amb dificultats socioeconòmiques. A més, considerar que l'escola pot fer més, o pot dur a terme polítiques i programes que incentivin aquesta participació, comporta, per una banda, no posar tota la pressió sobre les famílies, partir de les possibilitats reals de canvi. Ja que, com hem vist en l'apartat teòric, el motor de canvi serà l'escola, i per tant, a l'afrontar aquest objectiu des del que pot fer l'escola per millorar, significarà buscar i aportar solucions que s'encaminin cap a un augment real de la participació.

Així, en aquest apartat detallarem aquells aspectes que ajudaran a que augmenti la participació de les famílies en el dia a dia, i en les activitats que faci l'escola. L'objectiu és aconseguir la màxima participació dels diferents agents educatius, sobretot de les famílies i la comunitat veïnal.

TAT1. Sobretot quan toques el tema de la millora de la cohesió social o, fins i tot, la millora de la imatge externa, es tracta doncs...es toca el tema de la participació, de la participació dels alumnes, sobretot la participació de les famílies, com ho fem per motivar la participació de les famílies. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

Per aconseguir-ho els centres educatius desenvolupen diferents estratègies, programes o accions, que són: (1) generar un clima de confiança, (2) promoure la transparència sent un centre obert i convidant a les famílies a entrar quan vulguin, (3) institucionalitzar la figura del voluntariat, (4) promoure la participació educativa dels familiars, ja sigui a partir de les activitats de formació de familiars, o bé, convidant a les famílies a participar dins de les aules aportant el seu coneixement, o també donant suport a la o el mestre durant la classe, (5) donar resposta a les necessitats de tots els agents educatius, (6) donar sentit a partir d'una participació efectiva, és a dir, tal com apunta la literatura científica, com més participació hi hagi més participació es genera, i com més efectiva sigui aquesta participació, més motivació per participar tindran els membres de la comunitat, i (7) obrir canals de comunicació per fer arribar les informacions més rellevants.

9.1.1.1.1. Generar un clima de confiança (relacions informals i crear dinamisme)

Un element que ajudarà a augmentar els nivells de participació dels diferents agents educatius és la creació d'un clima de confiança entre els agents i l'escola.

TAT1. Jo penso que també s'ho passen bé. Les que funcionen, la d'ambientació s'ho passen pipa, després se'n van a fer sopars també... és molt important el bon rotllo, amb aquests de patis també s'ha cohesionat molt el grup, ja s'han fet tots amics, ja van a sopar,..., Jo penso que també és important el fet de què la gent..., igual que a les tertúlies, ens ho passem bé perquè també mengem... hi ha bon ambient i la gent participa (FEC_PR5_2)

En aquest sentit, aquest "bon ambient" tant es pot donar en les trobades de les diferents comissions, com en espais de trobada per conèixer altres membres de la comunitat.

R.TAT1. [...] i a partir d'aquestes subcomissions, que treballarem ara individualment, doncs ens reunirem un dia que farem una calçotada,... (*riures*) [...] aquell dia de la calçotada el que farem serà mirar el projecte de cadascun per no solapar, com que és un tema d'espais, per no solapar, que si jo he pensat que aquí hi hagi una font o una butaca i tu has pensat també que hi hagi, doncs bé, acabar d'unificar el projecte... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, a partir de **trobades informals** els diferents agents educatius es van coneixent, es creen llaços i es comparteixen necessitats de les quals poden arribar a néixer activitats concretes que, a l'hora, també atrauen altres agents educatius.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

R.TAT1. [...] i ja des del primer any jo i parlo de Cafè a les 3⁴¹, i pares que teníem del barri es van oferir de voluntaris i en dèiem trobades lingüístiques, i ensenyàvem català a pares nous (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

Un altre aspecte que també ajudarà a crear un clima de confiança entre l'escola i la comunitat veïnal, en relació a augmentar el nombre de persones participants, serà el fet de que es donin una bona relació entre elles (escola-comunitat). En aquest sentit, veiem com aquesta relació va més enllà del professorat i es dona **entre famílies i altres entitats de la comunitat**, tal com mostra aquest testimoni d'un familiar que comenta que l'AMPA té la clau de l'escola i en fa un ús de l'espai en funció de les necessitats d'organització d'activitats i accions del poble, i com això fa que dins l'escola "et sentis com a casa",

TAT1. Jo crec que hi ha factors també que...per exemple, des de l'AMPA teníem una clau de l'escola i quan hi havia una activitat al poble i s'havia de preparar alguna cosa...

TAT3. Si ens hem quedat a dormir aquí el dia del foc. El dia del foc vam dormir aquí

TAT1. Això fa que et sentis una mica com a casa, no? Perquè tens la clau, pots entrar, tens el número de l'alarma si cal...
(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

Una relació que serà bidireccional, tal com comenten les següents mestres,

TAT2. I d'aquí també totes aquestes activitats de col·laborar amb les festes del poble, que la gent del poble vingui aquí, si una cosa ens agrada doncs a l'Ajuntament el fem escrit i els hi hem agradat...O sigui, tota una sèrie d'activitats que entenem que això és...la participació, la democràcia. (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT).

9.1.1.1.2. Promoure la transparència sent un centre obert

En relació a la governança democràtica, un altre element que ajuda a generar confiança i alhora promou que es pugui donar un augment de la participació dels diferents agents educatius en la gestió de l'escola és **que el centre promogui la transparència i que sigui un centre obert que convidi a les famílies i a altres membres de la comunitat a entrar quan vulguin**. En aquest sentit, un dels elements que generen un major grau de transparència és el fet de fugir del llenguatge expert per part del professorat.

⁴¹ El Cafè a les 3 es tracta d'una activitat regular de caràcter informal on les famílies i altres agents educatius es trobem amb alguns mestres i l'equip directiu per prendre el cafè -o altres begudes- en la sala de professorat, just abans de l'inici de les activitats escolars de tarda.

TAT1. En el Consell Escolar hi ha representació de pares i mares, i d'alumnes. I llavors, ens va molt bé que hi hagi alumnes perquè ens obliga a fer uns Consells Escolars molt pedagògics, llavors, jo què sé, el Consell Escolar que és com el més important, que és quan es presenten els pressupostos i que s'ha d'aprovar...Clar, com que hi ha nanos, ens obliga a explicar-ho molt ben explicat...I llavors, a les mares els hi va molt bé perquè totes tenen el pressupost, hi ha fotocòpia per tothom, els hi expliques exactament d'on surt una cosa, l'altra, no sé què...
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Tal com podem veure en el següent testimoni, una escola oberta, no només ajuda a crear un clima de confiança, sinó que també ajuda a augmentar la participació i la implicació de les famílies en les activitats, acadèmiques o lúdiques, que es realitzen a l'escola,

TAT1. Per exemple, tota aquesta setmana, infantil està treballant amb portes obertes. Llavors, què fa? Ha posat una graella i cada dia s'apunten les mares i llavors tu tens x mares que estan presents mentre tu estàs fent la classe. Per què? Jo sé que elles no participaran però en tot cas sí que...l'objectiu que nosaltres perseguim és que facin una observació atenta, que coneguin quin és el tipus de com nosaltres treballem amb els alumnes i no només a nivell de xafarder, sinó que ells també entenguin. Però no només també a nivell social que ens entenguin, sinó que intentem que incorporin i que sàpiguen com nosaltres estem fent perquè els seus fills doncs aprenguin uns...una manera de fer, uns rituals, no sé què, vale? Llavors, també les convidem en el pati, estan al pati, veuen com juguen els seus fills, com nosaltres...quin tipus de vigilància efectuem al pati. O sigui, que coneguin de primera mà quin tipus de treball estem fent, com treballem amb els seus fills, vale? (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, també destacar que la literatura científica ja ha posat en relleu la relació entre la transparència en les relacions entre comunitat i escola i la democràcia dels centres escolars. Així, les aportacions de Moss i Fielding, presentades en el marc teòric d'aquesta recerca, vinculen la transparència que aporta una gestió compartida amb un augment de la participació de la comunitat a l'escola i amb una major qualitat democràtica del centre escolar (Fielding & Moss, 2012; Fielding, 2011b).

9.1.1.1.3. Institucionalitzar la figura del voluntariat

Un dels elements que també poden ajudar a augmentar la participació dels diferents membres de la comunitat en el dia a dia de l'escola, i, en especial a la governança del centre educatiu, és **institucionalitzar la figura de les persones voluntàries que van a l'escola a desenvolupar diferents tasques**, ja sigui participant en organismes de gestió, com per exemple, en les comissions mixtes, o donant suport al professorat entrant a les aules, com per exemple en Grups Interactius.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Tal com hem vist en els anteriors capítols, en els apartats 7.5.3.3.2. i 8.1.2.2., institucionalitzar la figura del voluntariat comporta donar-li entitat i continuïtat, a més d'aspectes de gestió com, per exemple, tenir contractada una assegurança, i tenir-ne cura a partir de la creació d'una comissió específica per a potenciar i buscar persones voluntàries. En aquest sentit, en el bloc teòric, hem mostrat que autors com Epstein (2001), Epstein i col·laboradors (2002), Schutz (2006), o estudis, com el desenvolupat pel Projecte Includ-ed (Ministerio de Educación, 2011), destaquen la participació del voluntariat com un element que ajuda a acostar la gestió del centre escolar cap a models més democràtics.

9.1.1.1.4. Promoure la participació educativa dels familiars

Seguir el model de *participació educativa* (Flecha, 2015; Ministerio de Educación, 2011) és una de les vies que pot ajudar a augmentar la participació de tots els agents educatius al dia a dia de l'escola. Aquesta participació pot ser tant en accions de formació de familiars com de suport a la tasca docent, principalment a partir de Grups Interactius.

TAT1. ... les famílies poden participar a l'escola, entenem nosaltres, de dues maneres diferents. Una seria entrant a les aules i elles aportant el què saben, explicant contes, explicant coses de la seva cultura i no sé què. I després, l'altre és convidant a les famílies i a les mares a què vinguin i fer-los partícips a què vinguin a dins de les aules. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

[O també]

TAT1. No, es que a la llarga, quan fan els grups interactius que també és una de les coses de comunitats... vénen veïns, os sigui que es que pilles... es tracta d'agafar a tothom...

TAT2. Òstia, és molt potent això dels grups interactius.

TAT1. Jo faig matemàtiques a primer de grups interactius. I per mi l'experiència és molt bona perquè són la mestre i érem tres mares voluntàries aquest any a 1er.
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

Per una banda, **aquelles persones que participen en les activitats educatives de l'escola s'apoderen i es senten amb més capacitats per a participar en el dia a dia.** Aquest apoderament vindrà sobretot si la participació es fa seguint la via de programes i accions de formació de familiars, però també, per aquells casos de participació com a suport als i les mestres a dins les aules o en altres àmbits educatius.

Lligat a la idea d'apoderament, la participació de familiars també **ajuda a trencar aquells estereotips que apunta la literatura científica com la desconfiança que pot existir entre el professorat i les famílies**, o el sentiment de no ser capaç o creure que els familiars no poden aportar res.

TAT1 Sí, sí, és un tema que ells van proposar el curs passat. Aquesta dinamitzadora era...això, dinamitzar, engrescar-les i llavors allò que et diuen d'apoderar-les, no? Llavors, ajudar-les també i els hi ha fet diverses formacions, petites formacions del tema. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, promoure la participació educativa dels familiars ajudarà que les famílies i altres agents educatius participin més en el dia a dia de l'escola, no només en aspectes propis de la formació, sinó **a partir d'iniciatives pròpies de les famílies** o també a partir de participar en altres activitats que es facin des del centre escolar, ja que, al participar en activitats de formació de familiars, mantenen un contacte més estret amb el centre escolar i les seves activitats.

I aquestes famílies són les que després participen a altres coses de l'escola, l'associació de pares o...?

TAT1 Normalment sí, normalment és la que sí...és bastant...sí...Llavors, sí que hi ha una associació que ja és el tercer any que tenim ajuda de SERGI. Hi ha una dinamitzadora, és el tercer curs que ve i ja s'ha creat una junta bastant permanent que ve a l'escola tots els dimecres, són unes 15 mares, amb unes tasques determinades...i llavors, ja...la dinamitzadora només ve quinzenalment, de manera que ja hi ha una setmana que les mares treballen ja més soles, ja tenen els seus càrrec establerts...Aquesta noia doncs, els hi ha fet diverses...cursets, una mica doncs, per saber portar reunions, perquè clar, no tenen aquestes dinàmiques. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, aquest mateix grup de familiars, que ens descriu aquest testimoni, portarà a terme una proposta de millora de la convivència del centre, que, per dur-la a terme, l'escola els hi posarà al seu abast una formació específica en aspectes de mediació de conflictes.

Un dels resultats de què les famílies rebin formació és la dinamització de la seva implicació en el centre escolar. En aquest sentit, tal com veiem en el següent testimoni d'una mestra, un aspecte que ajudarà a una major implicació serà que **aquesta dinamització sigui continuada en el temps**, caldrà que l'escola faci un seguiment, però sense que aquest seguiment caigui en l'error de la direcció,

TAT1. La dinàmica la tens a l'associació de pares, en el funcionament... [...] hi ha anys que és molt fàcil, el funcionament de l'AMPA va sol i, en canvi, n'hi ha que tu, sense fer veure que no, gairebé els hi dirigeixes tu.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT2 Depèn de quines vivències han tingut...

TAT1 Clar, i moltes vegades qui hi ha al davant sap gestionar-ho, el grup és gent que de jove, d'allò... ha participat en grups d'aquests que... o s'autogestionen, o que... ja han fet un aprenentatge. Són gent que dinamitzen l'associació de pares, que dinamitzen la vida del poble, que dinamitzen...Perquè una mica el tarannà personal, d'acord. Però a darrere hi ha un bagatge d'haver-ho fet ja moltes vegades, no?

(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.1.1.5. Donar resposta a les necessitats de tots els agents educatius

Estretament lligat al punt anterior, un altre element que ajudarà que es puguin ampliar els agents en la gestió escolar és el fet que **la seva implicació ajudi a donar respostes a les seves necessitats.**

TAT2. L' activitat participativa que vàrem fer. Va sorgir, justament d'un plenari. un d'extraordinari.

TAT1. els pares van fer, van fer propostes de dramatitzar la LOMCE perquè la gent no l'entenia la llei, i com que la gent no sabia els que els hi venia a sobre els pares van fer, van fer propostes de dramatitzar la

TAT2. amb l'objectiu d'informar...

TAT1. doncs, ens vam posar, vam fer una comissió, i cada setmana es trobava i escrivia l'article, i després el dramatitzàvem
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Donar resposta a les seves necessitats en aspectes quotidians i problemàtiques socials, com la conflictivitat al voltant del centre escolar o aspectes relacionats amb l'habitatge o l'ocupació, que acaben desembocant en programes i accions de formació de familiars, tal com exposen aquest grup de mares,

TAT1. [...] ellas eran conscientes del nivel de conflicto entre alumnos que había en la escuela, ¿vale? Y entonces hablamos des de aquí la posibilidad de intervenir nosotras, ¿no? Es decir, ¿las familias que podemos hacer? Y esto lo hemos ido haciendo un poco [...] o sea, ya con planning, con voluntarias, con todo.

[...]

TAT1. [les mares] ...Han organizado, perdona, han organizado, ellas, talleres, o sea, toda la participación en los talleres del entorno que se desarrollan aquí lo organizaron ellas, llevaron las listas ...

¿Qué tipo de talleres?

TAT1. Bueno, eran unos talleres muy clásicos, de tipo...catalán... [...] Perdona, y una última cosa que fue muy interesante el año pasado. Hicimos venir a gente del entorno, como, por ejemplo, de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, el Servicio de promoción de la Ocupación...O sea, ellas trataban temas de interés para

su supervivencia cotidiana y montábamos aquí plenarios de familias, con gente que venía de fuera, expertos...Esto fue muy exitoso.

TAT2. Nosaltres parlem de...no problemas de l'escola, de tots els problemes de la vida, de les hipoteques, de...

TAT3. Del trabajo...
(DKG-PR2-GD-AMPA)

Si bé, el fet que les decisions siguin més o menys importants és d'extrema importància -tal com detallem en el següent aspecte-, el fet que es **debatin temes que afecten directament els propis interessos ajudarà que aquesta participació sigui més àmplia i es generi més motivació i defensa del model educatiu**. A més, no només donar resposta a les necessitats de les famílies, sinó també, com a part de la visió el centre escolar, donar resposta també a les necessitats de l'alumnat, tal com relaten els mateixos alumnes,

TAT6. En canvi, per exemple, ja els més grans ja demanen coses que, per exemple, que siguin respecte al pati, que vulguem perquè hi hagi ordre, no hi hagi baralles, propostes, però que no siguin materials, i això normalment es pot fer, s'acostumen a fer.

TAT3. També vam demanar que cada classe tingués una pissarra digital i ja ho vam aconseguir, i ara cada classe té una pissarra digital
(DKG-PR5-GD-ALUMNES)

En aquest sentit, tenir en compte la realitat de l'alumnat també es fa a l'hora de decidir l'horari de les reunions i de les assemblees en què l'alumnat podrà participar, i realitzar aquestes reunions en els horaris que els hi suposi menys perjudici,

TAT3 [*en relació a l'horari de l'assemblea general*] perquè és temps dels alumnes, o sigui, en ser fora de l'horari lectiu, al ser de dos quarts de 12 a dos quarts de 2, és temps que els alumnes aporten al treball comú, i si fos en horari lectiu, és hora de matemàtiques. (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT).

I, en darrer terme, també destacar que un aspecte que ajudarà a tenir una major implicació de famílies és que a partir de la seva participació es dona resposta a una de les principals preocupacions de les famílies en relació a l'escola, que és donar la millor educació possible als nens i nenes, tal com ens expliquen aquest grup de mares marroquines,

Entonces, ¿y vosotras porque estáis aquí? ¿Os han dicho: ¿oye, tenéis que venir o...?

TAT2. Por los niños. Por los niños, la escuela, muchas cosas parlem aquí a l'AMPA [...] Para hablar de nuestros problemas de la escuela.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT3. Como ayudar els mestres o... [...] De educación dels nostres fills. La relación de la educación entre las familias, en casa, ellos que pasan el quadern... (DKG-PR2-GD-AMPA)

9.1.1.1.6. Donar sentit a partir d'una participació efectiva

Un altre aspecte que promourà que més agents educatius participin en la gestió escolar és el fet de **donar-li sentit a aquesta participació**,

TAT1. Tot és lo mateix, tot el tema voluntaris i així [...]

TAT2. Sí però hi ha un tema organitzatiu de centre que és important també remarcar, perquè si no tenen aquesta idea que el curs s'organitza al voltant d'aquest treball [amb la participació de familiars i voluntariat en la gestió escolar⁴²] serà una altra història.

TAT1. Hi ha gent que tenen pares que entren dins de l'escola, però no diuen res...

TAT2. de matxaques

TAT1.... vénen de matxaques, clar lo important és que puguin opinar i que se'ls escolti l'opinió, aquí està el problema, la diferència (FEC_PR5_2)

Que la participació es centri en la decisió d'aspectes que els diferents agents educatius valorin com a importants ajudarà a donar-li sentit a participar i motivarà la seva continuïtat. Aspecte que està estretament relacionat amb l'anterior punt.

I les famílies participen en aquestes comissions, diríem? Participen a l'assemblea, també?

TAT4 Sí, a les comissions, a l'assemblea pedagògica i a l'assemblea tècnica. [...] les famílies estan molt implicades, molta participació a les assemblees, s'organitzen allà, a tope per les festes d'autogestió... [...] les famílies volen, ells volen participar d'aquest projecte, igual que volen que els seus fills decideixin què volen aprendre, o com volen aprendre. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquesta línia veiem que la participació en aspectes rellevants per a l'escola dels diferents agents educatius pot venir per diferents vies. Destaquen les Comissions mixtes com a exemple de gestió compartida, horitzontal i on tenen cabuda tots els agents educatius, i també, les comissions de familiars centrades en aspectes de gestió,

⁴² Més concretament, aquest testimoni està donant resposta a la pregunta *de què haurien de fer els centres escolars que volguessin adoptar el model d'estructura de govern de Comissions Mixtes?*

encarregant-se d'aspectes com el servei de menjador (fins i tot de cuinar), la neteja, o també, l'organització de les assemblees decisòries,

Que el prepara una família, no?

TAT1 Sí, sí, una família que durant el dia està: entre preparant la fruita i preparant el dinar.

I es van rotant?

TAT3 Sí, un dia cada família.

Un dia cada família?

TAT3 Bueno, la família s'encarrega de tenir la fruita preparada, del dinar i després de deixar-ho tot recollit perquè així el dia següent, la pròxima família...

[...]

TAT2 [...] O sigui, diguéssim que cada mes hi ha dues famílies que a part de fer cada dia la neteja normal, llavors, cada mes hi ha dues famílies que fan coses més a fons. Perquè...pues perquè es mantingui. [...] I tema més tècnic i logístic ho porten bastant les famílies. Fan, fins i tot, assemblees tècniques que només hi són les famílies, que nosaltres no hi som. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

També trobem la participació dels diferents agents educatius en aspectes formals com triar el nom de l'escola, "[TAT1] Mira, ja d'entrada, [...] lo primer que es va fer va ser triar el nom de l'escola, [TAT2] Democràticament".

I també, en l'àmbit educatiu destaca la participació de familiars aspectes d'**avaluació i qualificació dels nens i nenes**,

TAT1. [...] al final del trimestre posem en comú les valoracions nostres que en principi s'han llegit ells [*familiars*], i les seves, les posem en comú. En comú no vol dir "ara que estem junts les posem totes", vol dir que ens les hem llegit totes, hem fet un buidatge i si nosaltres, per exemple, a la valoració d'en *Pere*, els seus pares ens han dit algo que ens sorprèn ho comentem allà. I si ells han vist algo a la nostra valoració que els hi sorprèn o que no entenen o que no ho veuen o no hi estan d'acord, ens ho comenten. I aquí es dona per dir una de les coses més interessants de *l'escola* que és aquest intercanvi a nivell col·lectiu de preocupacions, solucions, eines, etc. que fa que una de les coses que els hi passa a les famílies més aquí és que es senten molt acompanyades en el creixement dels fills. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT) .

o en la **preparació dels materials didàctics i plantejament de les classes**.

TAT1. [...] l'any passat fèiem un taller, hi havia el taller de lectoescriptura que havíem enfocat pels peques...hi havia una forma d'enfocar el taller de lectoescriptura pels petits que llavors una mare no acabava de veure. Pues es va debatre, es va buscar un solució, es van buscar formes d'enfocar-ho que no fossin

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

d'aquella manera i que estiguéssim una mica d'acord tothom amb l'experiència que havíem tingut. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT) .

També destacar que més enllà de donar sentit a la participació dels diferents agents educatius, el fet de compartir la gestió d'aspectes de rellevància comporta que sigui una governança democràcia radical, i és un aspecte essencial perquè es consideri que la governança del centre escolar és democràtica. És més democràtic com més amplia és la capacitat que té el poble de governar-se.

En relació a l'alumnat, sumat a la seva participació en la gestió escolar a partir de Comissions mixtes o de comissions d'alumnes, destaca la participació en els processos de resolució de conflictes (que també es pot donar juntament amb la resta d'agents educatius) per la seva relació directa en el seu dia a dia i per ser una de les principals preocupacions que mostra l'alumnat.

TAT1. Sí que l'any passat vam fer una petita activitat i aquest any la continuem, que és l'elaboració de les normes a l'escola. Llavors, la gestionem per mitjà d'uns representants de cada classe, que són de tota l'escola. Des dels més petits, des d'infantil, i llavors fem assemblees un cop o dos l'any, amb tots aquests representants amb aquest tema. Llavors, ara...l'any passat vam elaborar les normes i ara el que tenim és dir: vale, doncs quines conseqüències comporta infringir aquest tipus de normes. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, la participació de l'alumnat, per una banda, suposarà una millora en els seus resultats educatius, ja sigui tant per l'aprenentatge vivencial de valors pròpiament democràtics en el procés d'elaboració com per a conseqüència de la millora en l'ambient i el clima del centre, i, per altra banda, participar en aspectes de rellevància pel seu dia a dia, conduirà a l'augment de la seva implicació en altres pràctiques que es duen a terme el centre escolar.

9.1.1.1.7. Millorar la comunicació entre l'escola i els diferents agents educatius

Tal com hem vist, en la literatura científica es mostren diferents aspectes que comporten una barrera a la participació de familiars a l'escola. Aspectes com no tenir un bon coneixement de l'idioma, que les reunions escolars es facin en horaris en què les famílies no poden assistir amb facilitat, i que en famílies de contextos pobres s'agreugen i són més comunes que en famílies amb més recursos econòmics (Kim, 2009). A aquestes barreres cal afegir el fet que moltes famílies no coneixin les possibilitats de

participació que el projecte educatiu en concret els brinda, aspecte que ens han mostrat les diferents escoles participants en la recerca.

Tal com hem vist, per donar-hi resposta, les escoles segueixen diferents estratègies, com, per exemple, celebrar les assemblees en horaris en què hi pot haver la màxima afluència de famílies i facilitar, així l'assistència dels diferents agents educatius a les assemblees decisòries (PR3), l'ús d'un llenguatge més planer que fugi de l'expertisme (Beck, Giddens, & Lash, 1997) (PR2), o també, obrir canals de comunicació per fer arribar les informacions més rellevants a tots els membres de la comunitat (PR1 i PR5).

Una de les preocupacions que han mostrat els centres educatius participants en la recerca en relació a buscar vies per augmentar la participació de familiars és el fet que algunes famílies no coneguin a fons el projecte educatiu i que, per tant, no coneguin totes les possibilitats i vies de participació que tenen. En aquest sentit, les escoles han creat figures com la dels Pares Delegats (PR5) o basar-se en l'ús de les noves tecnologies per fer arribar tota la informació a les famílies -sempre sota els principis democràtics propis del projecte d'escola- (PR1), o, també, crear protocols d'acollida a les famílies noves per donar a conèixer profundament el projecte educatiu (PR1). Consideren que **una de les vies per ajudar a augmentar la participació dels diferents agents educatius a l'escola és tenir una comunicació fluida amb les famílies**, i que, en alguns casos, hi ha famílies que, al no conèixer plenament el projecte educatiu de centre, no saben totes les opcions de participació que tenen.

Per altra banda, **una altra estratègia que ajudarà a crear una millor comunicació entre escola i agents educatius és que es doni una bona relació entre l'escola i la comunitat veïnal**⁴³. En aquest sentit que el poble o el barri participi i formi part de l'escola ajudarà a crear una comunicació més àgil. A més, també destacar que serà una estratègia que permetrà donar més visibilitat a membres de la comunitat d'origen estranger o de grups vulnerables tradicionalment silenciats.

9.1.1.2. Seguir un model de Lideratge compartit i/o lideratge dialògic.

Tal com hem vist en el marc teòric, molt relacionat amb la gestió escolar trobem el tipus de lideratge que es doni en els centres escolars. En aquest cas, aquest lideratge podrà

⁴³ Aspecte que hem presentat amb més detall en el punt sobre els beneficis de crear un clima de confiança entre els diferents agents educatius en l'apartat 9.1.1.1.1.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

ser més o menys democràtic en funció de la quantitat de persones protagonistes i en funció de la diversitat d'agents educatius representats, també quan les persones que estiren el projecte, orientadores, etc., són capaces de recollir la diversitat d'opinions, recullen els punts forts dels membres i estableixen sinergies entre els punts forts dels membres. En aquest sentit, tal com hem mostrat en l'estat de la qüestió, Dahl (1999, 2012) apuntava que una estructura serà més democràtica en tant que s'allunya de la *tirania*. Per tant, un dels elements que ajudarà que és doni una governança més democràtica, i més concretament, una gestió escolar més democràtica serà l'existència de models de lideratge compartits.

En l'anàlisi de les aportacions de les diferents escoles que han participat en la recerca hem trobat dos models diferents de lideratge, que, alhora, coincideixen amb les aportacions que ja hem apuntat en l'apartat teòric d'aquesta recerca, que són un model de lideratge compartit entre professorat i un model de lideratge dialògic, on participa tota la comunitat educativa.

Donat que l'organització dels centres escolars per defecte s'estructura basant-se en l'organigrama tradicional de càrrecs i jerarquies internes, destaquem que per dur a terme qualsevol canvi en aquesta estructura caldrà de la voluntat de l'equip directiu i la seva creença cap a un model més democràtic de gestió escolar. Per tant, **un dels elements que ajudarà que es doni una millor democràcia serà la perspectiva de l'equip directiu a perdre el protagonisme que tradicionalment té associat al càrrec i a compartir la tasca de direcció amb altres membres de la comunitat educativa i partir del principi d'igualtat de totes les persones,**

Un tret identitari és aquesta igualtat?

TAT2. sí

TAT1. Que dic que, és com lo que hem parlat dels valors i de les emocions, no és una cosa que has de fer, ara parlo de valors, els valors han d'estar impregnats, han d'estar totes hores i no només en la classe de valors, sinó amb els mestres i amb els pares, ..., si aquesta línia no la tens *impregnada* i la transmetes, o sigui, tu t'ho has de creure i ho has de transmetre, i no cal parlar-ho, vull dir, això s'encomana. [...] És que a mi tant més parlar amb l'escombriaire com amb l'alcalde, per això jo tenia que anar sempre a les reunions amb l'alcalde quan era petita, perquè es que no li veia cap diferència, al contrari, normalment m'agrada més parlar amb l'escombriaire que amb l'alcalde. Però vull dir, és que quina diferència hi ha, no?, ens la posem nosaltres.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.1.2.1. Model de lideratge compartit

Tal com hem mostrat en el bloc teòric, l'existència d'un lideratge compartit en els centres escolars suposa trencar amb la jerarquia tradicional i situar al conjunt del claustre de mestres al capdavant de les accions que es duen a terme a l'escola, i, també, de la transformació social que se'n deriva (Harris, 2004; Mylles & Frost, 2006; Padrós & Flecha, 2014).

Un altre aspecte que ajudarà a tenir un lideratge compartit més democràtic serà **instaurar dins el projecte de centre la rotació dels càrrecs de direcció de l'escola**. Així, tal com podem veure en el següent testimoni els càrrecs de direcció i de secretaria són rotatius entre tot el claustre. Aquesta pràctica suposarà evitar la creació de cotes de poder en mans de poques persones tant en el present com en un futur pròxim, evitant així, els punts febles del model de lideratge compartit apuntat per la literatura científica. A més, els següents testimonis mostren com gràcies al fet que els càrrecs de direcció i secretaria de l'escola són rotatius, l'equip de mestres aprèn i compren la tasca de direcció, s'apodera, pren consciència, i, com a resultat, augmenta el seu nivell d'implicació en les activitats escolars i es crea un major sentiment de cohesió d'equip.

TAT3 Trobo molt positiu que la gent sigui capaç d'assumir la direcció del centre i la secretaria del centre. O sigui, de les que estem aquí, totes hem...

Totes heu passat?

TAT3 Totes hem estat en direcció o en l'equip directiu.

TAT2 I això també va molt bé pel que dèiem abans, la visió aquesta quan estàs a fora, de la que quan estàs a dins... Els que han passat, t'entenen més bé.

TAT5 Ho vius, ho vius, és molt diferent.

TAT2 Clar, perquè no és el mateix dir: Mira, ja m'ho faran, o mira aquesta ara! Però els que hi ha passat ho entenen molt bé i això crea...

TAT6 També hi ha gent que no hi ha passat que valora i és capaç de... però això també és una sort eh.

TAT5 Des de l'aula tens la visió només parcial i del teu espai, i en l'altra has de pensar amb els altres.

TAT2 Per això dèiem que el claustre és el millor
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

O també tal com mostren les següents mestres,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT6. I si l'equip directiu necessita o vol... Doncs, si ha de fer una demanda als coordinadors, allò que és l'equip amb el qual se sustenta, m'entens? A vegades hi ha hagut èpoques que s'ha dit, doncs, mira va, ens ho fem a sorts, o anem combinant, ara ho fas tu, ara ho faig jo, no sé què, però a vegades hi ha hagut demandes concretes, vull dir, a mi m'agradaria que estiguessis...

TAT2 Tu estiguessis

TAT6 Com a... som equip de cicle, mentre jo estigui a l'equip directiu. I això és bo, penso.

TAT2 Bé, perquè fas un treball en equip, en definitiva és treballar en equip, o sigui, ets l'equip directiu, però treballes amb les coordinadores, que elles treballen amb el cicle, i tothom s'adapta a això.

TAT6 Això és bo.

TAT3 Si, tothom està molt disposat a fer el que sigui pel bé... de l'escola.

Diríeu que heu passat d'un lideratge més clar, a un tema més xarxa i més... compartit, seria?

TOTES: Sí, sí.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.1.2.2. Lideratge Dialògic. Creació de comissions de treball

El model de lideratge dialògic destaca la participació de tota la comunitat en el lideratge escolar, aspecte que trobem reflectit en la creació de comissions de treball, ja que és un model que inclou la representació de tots els membres de la comunitat educativa en els processos de decisió i gestió.

Per altra banda, les Comissions de treball també ajuden que es pugui donar una gestió escolar compartida entre professorat i altres agents educatius més efectiva. Canviar l'estructura de poder del centre escolar i dividir-la en diferents comissions comportarà crear espais prou amplis perquè els diferents agents educatius tinguin cabuda. D'aquesta forma s'evitarà un dels primers reptes que ens podem trobar a l'hora d'incloure a tots els agents educatius, que és, com ens organitzem per fer que la gestió del centre es faci entre tots?

R:TAT1. [...] I llavors els pares poden... normalment, les comissions exposen lo que han fet... i si és a principi de curs les intencions que tenen, i evidentment si hi ha algú que té *algo* a dir va al plenari i ho diu vull dir que... [...] Bueno, no, les comissions són que els pares... és una manera d'organització dels pares. Hi ha gent que té habilitats en dibuixar, pintar o no sé què, *pues* van a la de creativitat, hi ha gent que té facilitat amb altres coses... doncs s'aprofita. Llavors hi ha la comissió gestora, hi ha tots els òrgans aquests... doncs és això. Doncs les comissions és la forma que

tenim d'organitzar-nos, no? [*si estigués*] tothom a tot arreu, llavors no funcionaria res, en canvi per comissions et vas trobant i... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Tal com hem vist en els diferents testimonis, aquestes comissions de treball poden tenir diferents modalitats en funció dels agents educatius que les formin. Ja poden estar formades només per alumnat,

R: TAT6 Després també hi ha les comissions d'escola, que es fan al cap de 15 dies, la comissió de bosc, no, de bosc no, la d'hort i jardins.

I participen tots els cicles, en aquestes comissions?

R: TAT4. Menys infantil.

R: TAT6. Els més petits.

R: TAT1. Des de primer.

R: TAT6. I es tria en assemblea de classe els representats, si molts hi volen anar, es vota i tal.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

només per familiars

R:TAT1 I...sí, gran part del col·lectiu, sinó tots i després hi ha una altra assemblea que és l'assemblea tècnica que seria una assemblea més de...de gestió de l'espai, de gestió dels actes d'autogestió que hi hagi, d'economia, de lo que sigui. Que aquesta es convoca quan fa falta i que és on es troben les diferents comissions o bé on es troben les famílies directament per preparar, pues això, alguna jornada.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT) .

o mixtes

R.TAT2. A principi de curs, de la primera assemblea en van decidir les comissions que funcionarien aquest any, es van crear mixtes, hi ha una que no funciona mixta i que estan buscant familiars perquè ho sigui realment, que és la de festes, que és una de nova

Quan dieu mixtes...

R.TAT1. perquè són pares i mestres... i voluntaris

R.TAT2. mixtes estem parlant de familiars i mestres, que sempre de forma..., també són voluntaris,..., no perquè... fan sempre

R.TAT1. O mira, en el procés participatiu de patí es van venir nens també.... de voluntaris el dissabte al dematí a participar

R. TAT2. sí, cada comissió crea el seu petit projecte de comissió i es reuneix quan creu que s'ha de reunir i treballa el que creu que ha de treballar, tenen independència...
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

[o també]

R:TAT1 Ho organitzem nosaltres, sí. Llavors, es necessita convocar una assemblea, pues avui al migdia hem fet una assemblea per organitzar bé els torns de cuina, no sé què, no sé quantos, perquè els diners evidentment són per les quatre...

R:TAT2 Això ho organitzen les famílies, eh.

Aha, no vosaltres?

R:TAT1 No, nosaltres, no.

R:TAT2 Nosaltres hi col·laborem el dia, però tota la organització ho fan les famílies des d'una comissió que es diu autogestió. I la tècnica que és aquesta reunió que diu ell, aquí es parla per torns de cuina, etc.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En especial, pel que fa a la qualitat democràtica, destaquen les comissions que estan compostes pel major nombre d'agents educatius, les comissions mixtes, per la seva diversitat i els seus valors democràtics com, per exemple, evitar que el poder de gestió caigui en mans d'uns pocs. Tal com veiem en el següent testimoni d'un grup de voluntaris, les comissions mixtes, pel fet de ser mixtes comporten una major implicació del professorat en el dia a dia de l'escola, i a més, en comparació amb les comissions de familiars, que també es conti amb la participació d'altres agents educatius suposa un element diferenciador del model tradicional d'AMPA,

TAT1. ...nosaltres en aquí funcionem per les comissions mixtes, per la gestora, amb plenaris, assemblees, amb la..., no sé, amb la participació en generada per major..., per nosaltres l'AMPA és un bolet, no sé, és..., no té sentit.

I qui en forma part d'aquestes comissions? Només pares o també hi ha mestres...

TAT1. Pares i mestres.

TAT2. Si, són comissions mixtes.

TAT3. Pares i mestres.. mixtes. Què és aquí la riquesa crec, és aquí la clau....

TAT1. Si, els mestres s'involucren.. cada mestre en alguna comissió.

TAT3. ... si... però la clau és aquesta, eh? Per què si, aquí està la clau de la comunitat, no? de dir, ostres, si els pares només fan això, pràcticament podria ser una AMPA com un altre centre... però aquí... aquesta és la facilitat, la implicació que hi ha del professorat també...

TAT1. Per exemple, la d'ambientació que estem nosaltres, no? ens reunim a principis de curs. I diem, a veure, aquest any el profe ja té una idea, serà d'aigua, no? que us semblaria fer decorar tota l'escola amb temes d'aigua... i després natrus cadascú diu la seva opinió, diu la seva manera de decorar... doncs jo ho faria això, jo faria allò..
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

I en aquest sentit, l'equip directiu ens confirma la voluntat de l'escola a què el professorat participi en les comissions mixtes a l'afirmar que "tots els mestres estan a alguna comissió mixta", i que "una de les propostes de millora és assegurar que les comissions mixtes siguin realment mixtes [...] és el que aquest curs estem intentant dur a terme, perquè tenim el compromís com a mestres de participar en una comissió mixta" (FEC_PR5_2)

Un altre aspecte que també diferencia les comissions mixtes de les comissions de treball és que, tal com ens diu la directora de l'escola "les comissions mixtes no són comissions d'escola, es fan fora de l'horari escolar" (FEC_PR5_2) aspecte que destaca, ja que aquest horari facilita una major participació dels diferents agents educatius.

Tot i això, la creació de diferents comissions de treball, independentment de la seva composició, comporta un canvi significatiu en l'estructura de gestió del centre a l'incloure a diferents agents educatius.

Per altra banda, també dins de la mateixa organització, un altre aspecte relacionat amb les Comissions mixtes, i que també ajudarà a donar una millor governança al centre escolar, és **que en el procés de creació de cada comissió participi tota la comunitat**. Tal com hem mostrat en l'anterior capítol, la creació i les tasques a desenvolupar de cada comissió es decideix de forma conjunta entre tota la comunitat educativa en el marc del plenari o l'assemblea general. D'aquesta forma, les comissions mixtes són un mecanisme que permet donar resposta a les necessitats de tota l'escola i no només a la de les persones que formen part de cada comissió, ja que, sovint, aquestes comissions han de realitzar tasques que no han estat proposades per cap membre de la comissió, però que s'ha decidit en assemblea. Finalment la feina duta a terme per les diferents comissions es posa en comú en les diferents assemblees generals d'escola. Així, tal com apunta aquesta mestra "[les comissions mixtes] són comissions de treball porten a terme durant el curs el somni o aquesta proposta que surt en els plenaries [...] normalment acaben eximint-se algunes perquè ja s'ha acomplert el somni i surten de noves." I també, en relació a les tasques que duen a terme, "[les comissions mixtes] estan fent allò que potser a dit un altre, que no té res a veure amb mi [amb un mateix], que és absolutament diferent, per tant, aquí és la inclusió absoluta" (FEC_PR5_2).

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Finalment, dins les comissions mixtes, també destacar la comissió gestora que serà l'encarregada de prendre decisions sobre gestió del centre, i que entre les seves funcions estarà la de coordinar les tasques diàries de les altres comissions,

TAT2. [...] la Gestora del proper dia serà una Gestora [...] seria, emm, veure com van els projectes de cada..., o sigui, explicar-los, que estem fent a cada comissió, per on anem, com ho portem, quines dificultats tenim, i cal compartir-ho per després, tornar a les nostres comissions i fer-ho extensible

En aquest sentit destacar que la Comissió Gestora és una de les comissions mixtes i que per tant estarà composta per més d'un agent educatiu, en aquest cas, per mestres, familiars i alumnat.

9.1.2. Que la participació sigui democràtica

Tal com hem mostrat en l'anterior capítol el conjunt d'escoles participants tenen la visió de què tot i que perquè es pugui donar la democràcia cal que existeixi participació dels diferents agents educatius, caldrà que aquesta participació sigui democràtica tal com exposava un mestre d'escola "si tu participes i la presa de decisions la pren una sola persona, llavors no és democràtic" (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, a partir de l'anàlisi de les diferents aportacions de les escoles participants en la recerca, hi ha tot un seguit d'activitats i valors que ajuden que la participació que es doni a l'escola, dins de l'àmbit de la governança, sigui més democràtica. Així hem trobat aspectes com (1) seguir un **model assembleari**, (2) trencar la jerarquia tradicional en defensa de l'**horitzontalitat**, (3) **no tenir rols marcats** d'estatus en defensa de la igualtat entre totes les persones participants, (4) **incloure a tots els agents educatius en els processos de decisió** i que tots tinguin veu, (5) **no posar límits a la participació** dels diferents agents educatius, (6) que les **decisions es prenguin per consens**, (7) **assegurar la llibertat en la participació** de tots els agents educatius, (8) **trencar amb les dinàmiques d'expertisme**, i, també, (9) que **el poder no quedi en mans d'uns pocs**.

9.1.2.1. Seguir un model assembleari

El model assembleari obre la porta a què **tots els agents educatius puguin contribuir amb les seves aportacions** a la gestió del centre escolar. Més concretament, en relació

a l'alumnat, es creen diferents assemblees que vehiculen el conjunt de les seves aportacions fins a l'equip directiu o l'assemblea general. Així, trobem assemblees d'aula, de delegats, etc., seguir el model assembleari significarà que cada grup classe faci les seves assemblees, creant així, un espai on poder recollir les seves aportacions. Aquestes aportacions són recollides per uns representants escollits entre l'alumnat (habitualment són els delegats i secretaris de cada classe) i aquests, seran els encarregats de fer arribar el conjunt d'aportacions a les diferents comissions i a l'equip directiu. Tal com mostra l'alumnat en aquesta conversa,

TAT4. Nosaltres cada quinze dies hem d'anar a una reunió de delegats, o sigui tots els delegats d'aquell mes, amb la directora i parlem una mica del que s'ha dit en classe, per exemple, a la pista hi ha una balla treta, pues ho diem a l'assemblea de delegats i la directora ho diu al qui ho arregla i ho arreglen.

[...]

TAT2. Com quan fem assemblea diem coses proposades, que els delegats la poden portar a l'assemblea de delegats i després ho podem fer la directora.

[...]

TAT8. Per exemple ara que han ficat càmeres, perquè entrava molta gent aquí a fer grafitis...

TAT3. A jugar a futbol.

TAT5. Trencaven persianes.

TAT2. I cremaven coses d'aquí, i vam estar parlant i ara hem posat càmeres...

TAT5. I una balla perquè no les trenquessin.

[...]

TAT4. Si ho vam proposar. Bueno hi ha algú que quan passa amb el cotxe per la tarda veu a gent saltant i després ho vam dir a l'assemblea i la mestra ho passava a la directora o al delegat.

[...]

TAT5. Que el gabinet de la cuina no talla i vam proposar...

TAT6. Vam proposar que canviessin els gabinets perquè no tallaven.
(DKG-PR3-GD-ALUMNES)

Així, la creació d'aquesta estructura de baix a dalt permetrà **agilitzar la gestió escolar** reduint el nombre de persones en les reunions de decisió, però alhora, tenint en compte totes les veus del centre escolar. També explicat pel mateix alumnat,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

R:TAT1. A assemblea, que és on aportem tots les nostres opinions, o escrivim, i després aquí ho aportem a tota l'escola, i llavors es mira si es pot portar, si es pot fer o si no es pot fer.

I cada quan feu les assemblees [de classe]?

R:TAT4. Un cop cada setmana

R:TAT1. I es fa servir molt. A la nostra classe tenim una caixa i sempre hi ha opinions, a vegades més a vegades menys, però sempre hi ha coses perquè un nen que vol fer una cosa i això llavors ho pensem i diem si sí o si no. [...] O si per exemple volem fer, emmm, no sé, que al patí posin música, si encara no hi fos, doncs això, o que a la classe puguem portar un animal, doncs allà ho posem, o que volem cantar alguna cosa al final de curs, doncs això ho posem allà. [...] fem diferents reunions de delegats, [...] quan fem assemblees si cada nen et diu una cosa, doncs el delegat ho apunta en algun lloc i després quan toca fer reunió de delegats aquí a la biblioteca doncs tot el que hem apuntat a la classe o diem aquí.

R:TAT2. Lo del plenari és per exemple, primer hi ha lo de l'assemblea, després es porta lo de l'assemblea i lo d'aquí lo que es decideix, s'aporta a tota l'escola, als pares, a tots els altres nens, als ajudants a tots. Per primer és classe, i després a nivell de l'escola i després a tots els altres s'aporta, lo que hem decidit aquí lo que han decidit amb una cosa que fan dels patis es porta allà.
(DKG-PR5-GD-ALUMNES)

Finalment, també destacar que, tot i que es creen estructures basant-se en diferents assemblees que permeti recollir les aportacions de tots els agents educatius, també es dona l'existència de **l'assemblea general**, que és on es debaten tots els assumptes relacionats amb el centre escolar i en la que participen tots els agents educatius. Així, tal com exposen els i les següents alumnes, a la pregunta de "quan feu aquestes assemblees i aquests projectes, són conjunts? Hi participa tota l'escola?" responen que, a vegades "quan hem de parlar de coses molt importants fem tota l'escola, fem assemblea general que tots ens trobem [...] I els de P3 també" (DKG-PR4-GD-ALUMNES).

En aquest sentit, les assemblees es basen en valors com ser un espai on tothom pot donar la seva opinió, on totes les opinions són tingudes en compte, i on les decisions es prenen per consens, sent, així, un espai basat en la **igualtat i l'horitzontalitat**, tal com mostra aquest testimoni d'un familiar,

TAT1. [...] A les assemblees, de fet tot es decideix en assemblea [...] Hi ha l'assemblea general [...] en la que es prenen les decisions principalment pedagògiques, des de quin menú es feia fins a jo que sé, quina festa podem fer d'autogestió o que... *bueno*, no sé, tot [...] tothom diu les seves, parla i s'intenta arribar a un consens. (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

9.1.2.2. Trencar amb la jerarquia tradicional i defensa l'horitzontalitat

Tal com hem mostrat en el conjunt de la literatura científica, un dels elements claus que definiran si una participació és més o menys democràtica, serà el grau d'igualtat entre els membres participants, i una via per aconseguir-ho serà **trencar amb la jerarquia entre les diferents persones participants**.

TAT2. [...] Les formes de plantejar les coses a l'escola i a casa. O sigui, a l'espai d'aquí i a casa, que no sigui una cosa separada, desvinculada, no? Un espai més on els nens creixen, com és a casa, o que...I per això, l'assemblea ha de decidir perquè les famílies són, no? Aporten lo seu, diuen lo que creuen, pensen...I llavors, hi ha d'haver una coherència, sinó s'entén que tampoc tindria massa sentit [...] Diguem, després hi ha tota la part més pedagògica però en la forma de treballar es vol que sigui horitzontal, que sigui assembleària.

TAT1 Clar, és que un dels altres pilars amb aquest fet de l'assemblea de l'horitzontalitat, és buscar una coherència entre l'espai d'aquí i a casa (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Un altre element, que pot estar associat a seguir una estructura assembleària i que segueix la línia de trencar amb la jerarquia tradicional, és **el repartiment de tasques i de l'organització de reunions entre totes les persones que participen en l'assemblea**, tal com podem veure en els següents testimonis d'uns familiars, que assumeixen tasques com la creació de l'ordre del dia o fer l'acta de la reunió,

Llavors les assemblees, perdona, aquest ordre del dia es discuteix, s'afavoreix que hi hagin diverses discussions... És fàcil que la gent pugui manifestar la seva opinió?

TAT1. Sí!

TAT2. Si i des de fa algunes més, perquè abans si que era allò pum-pum i ara saltes tu i clar que passa que hi ha gent que té més facilitat de paraula, que sempre interromp i sempre hi havia el típic que no senties la veu. I des d'algunes assemblees s'ha fet la figura del moderador, que va prenen qui vol, ara et toca parlar a tu, ara et toca parlar a tu.

És un pare, mare, mestre o...?

TAT2. Carol: Sí, es decideix.

TAT1. Como el acta que va rotando, puede tocarte tanto a ti, como a una acompa, como...

TAT2. Clar quan comença l'assemblea es diu qui pren acta avui, qui fa de moderador... (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

9.1.2.3. *Relacions basades en la igualtat entre les persones. No tenir rols marcats d'estatus.*

Estretament relacionat amb el model de participació horitzontal i sense jerarquies internes destaquem la importància de **què no existeixi cap diferenciació entre les persones per raons d'estatus, ja sigui en relacions entre l'escola i agents externs de l'administració,**

TAT2. La *Josefina* [directora de l'escola] té una qualitat que jo he de dir-la, i és que tracta a tothom per igual, per tant, una inspectora és una persona que ve a parlar amb ella, jo estic aprenent molt de tu en aquest sentit

R:TAT1. dona mira m'estàs...

R:TAT2. Home sí, i per tant si ella te un llenguatge de igual a igual, l'altre ja no pot fer res més que igualar-se

No es pot posar per sobre tampoc perquè ella no li deixa

TAT2. no, no, no li dóna lloc

TAT1. és que a mi tant més parlar amb l'escombriaire com amb l'alcalde, per això jo tenia que anar sempre a les reunions amb l'alcalde quan era petita, perquè es que no li veia cap diferència, al contrari, normalment m'agrada més parlar amb l'escombriaire que amb l'alcalde. Però vull dir, és que quina diferència hi ha, no?, ens la posem nosaltres.

(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

com en les relacions que es donen a l'interior del centre educatiu,

TAT2. Igual que si nosaltres hem pres una decisió i ens hem com equivocats, també els hi direm als nens: "mireu, ens hem equivocats amb tal cosa". O hem...jo què sé...perdoneu, l'altre dia estava molt tens i jo què sé, vaig...no sé, no vaig escoltar lo que em demanàveu, jo què sé. Entenem que pots rectificar...

[...]

TAT1. Sí, pot haver passat, i tant. I de dir: avui no estic molt d'això...O: mira, em sap greu abans que t'he parlat una mica tal però és que estava molt nerviós...Vull dir, sí que passa, evidentment, no ens aferrarem al nostre paper. Per què? Saps?

(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

O també,

TAT2. i amb els mestres també ho fem molt, eh?, els nostres claustres també són d'aquesta mena, eh?, amb els mestres també, trencar aquesta història dels rols

(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

També en relació amb la igualtat entre les persones en el marc d'una participació més democràtica, un altre aspecte que també ajudarà a aquesta és **que les decisions es prenguin basant-se en la millor argumentació i no tenint en compte el rol dins de l'escola que tingui la persona que parla**, tal com expressava aquesta mestra al parlar d'horitzontalitat en la participació, “ o el tema d'horitzontalitat, no? el tema de què realment no sabem més perquè som adults, ni perquè som mestres, sinó és la força de la raó, és la força de l'argument i de la raó.” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

Molt relacionat amb el valor de la igualtat trobem el fet de **tenir les portes obertes, i d'escoltar a tothom**, partint de valors com tenir la capacitat de veure les persones per sobre de tot, que en darrer terme seria humanitzar l'escola, i valorar a totes les persones en igualtat,

Quins serien aquests trets d'identitat i la filosofia que hi ha darrere de tot?

TAT1. penso que només definint-te que en ves de tenir la porta tancada, la tenim oberta, em penso que només obrint portes a tot

TAT2. obrint portes i..., és obrir portes i mirar les persones. Per sobre de les lleis i per sobre fins i tot del projecte educatiu que..., o sigui, és mirar persones, i això es valora moltíssim, perquè realment ens necessitem per viure

TAT1. i valorar tot lo positiu de cada un. Que tothom pot explicar coses

TAT2. i és escolta, és un escolta molt activa per part de tothom

TAT1. [...] el fet de treballar de forma participativa, obrint les portes a tothom (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Un altre aspecte que ajuda a generar una major igualtat, i per tant, una participació més democràtica és **trencar amb aquelles barreres o distàncies que genera la utilització d'un llenguatge expert** per part del claustre quan s'ha d'adreçar a les famílies (Beck et al., 1997; Kim, 2009; McGinn & Welsh, 1999; Schutz, 2006; Soler & Petreñas, 2012; Watson & Foster-Fishman, 2013). Un aspecte que la literatura científica apunta com a rellevant, i que alhora està relacionat amb altres aspectes com, per exemple, crear un major clima de confiança i també, un augment de la participació dels diferents membres educatius, tal com hem mostrat en l'apartat 9.1.1.1. d'aquest mateix capítol.

9.1.2.4. Decisions preses per consens com a via de no exclusió de la minoria

Un altre aspecte que ajudarà que es doni una participació més democràtica és **seguir un model de democràcia directa** o deliberativa (Cohen, 2001; Elster, 2001; Gutmann,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

1999) enfront del model representatiu més tradicional. A més, també molt relacionat amb el valor de l'argumentació, un element que ajudarà que la participació, i en darrer terme la governança, sigui més democràtica serà **que les decisions es prenguin per consens**, eliminant l'opció de decidir votant, i evitar, així, l'existència de minories i de la imposició de la voluntat d'uns sobre els altres,

TAT1. Jo amb els tres anys que porto aquí no hem votat mai [...] Que de fet, si alguna vegada no s'ha arribat algun acord perquè hi ha hagut molta discussió, que me'n recordo que en alguna assemblea l'any passat algú va dir, bueno pues votem! No, no es vota, a veure, no s'ha arribat, deixem-ho, la pròxima assemblea tornarem a treure el tema. Abans de votar, que guanyi la majoria i que sigui una decisió o que tal, s'ha deixat, avui no traurem l'aigua clara. (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

O també,

TAT2. [...] nosaltres no votem, no votem, i si no es resolt avui es resoldrà demà... i si avui no arribem a un consens ja arribarem demà, i hem fet només una pregunta, però estem allà, no passa res, és fantàstic. (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

O també,

TAT1. [...] no hem pres mai una decisió per votació, almenys des de que sóc aquí. Igual que els nens que no els hi diguem que votin. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.2.5. Assegurar la llibertat en la participació de tots els membres educatius (estratègies per evitar possibles coercions)

En aquest sentit, perquè la participació sigui democràtica també caldrà **que sigui lliure, en relació a la llibertat que sentin les persones a opinar sense sentir-se coaccionada**. En defensa de la llibertat d'elecció es procura crear mecanismes per assegurar que la participació es faci lliurement i mirant d'evitar possibles coaccions.

TAT4. Pues tu, a vegades, bueno a vegades, és que ho fem de diverses maneres, la que ha dit la

TAT6. la que ha dit en TAT2, i ens tapem els ulls i diuen que voti no sé a un, i diuen qui vol votar que aixequi la mà, i qui vol votar...

TAT2. Per exemple, posem aquí la mà i quan diuen el nom del que volem votar fem així (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

I també,

TAT4. Però la campanya electoral com que hi ha bastanta gent que es presenta i a vegades sempre hi ha algú que mira quan fem això, doncs, ho escrivim en un paper, *bueno* almenys l'any passat ho vam fer perquè així segur que un altre no es pot enfadar amb tu perquè no l'has votat (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.2.6. *Que el poder no es quedi en mans d'uns pocs*

Lligat a la igualtat entre totes les persones està la idea que **s'eviten aquelles situacions en què el poder es quedi en mans d'uns pocs**. Un aspecte que la literatura científica ja apunta com a element que pot frenar la participació dels diferents membres de la comunitat, ja que, tal com mostra, si les propostes de democratització de l'escola no estan ben plantejades, poden comportar un augment de les desigualtats socials a partir de la creació de cotes de poder internes (Anderson, 1998; Schutz, 2006; Watson & Foster-Fishman, 2013; Essuman & Akyeampong, 2011; Hildyard, Hegde, Wolverkamp, & Reddy, 2001). En aquest sentit, la parcel·lació en la gestió per comissions pot conduir a què comissions hagin de prendre decisions que són importants i que, per diferents raons, es prenguin sense consultar a la resta d'agents implicats, i generar dinàmiques on uns pocs decideixen per a uns quants. El següent testimoni mostra com les decisions que són importants es prenen en l'assemblea on assisteixen tots els agents educatius implicats en la gestió.

TAT1. Per exemple, agafo una comissió tècnica sobre que fer, que comprar, ser ecològic, sinó no, no sé que no se quant. Aquell dia eren molt poquetes famílies, com que era un tema molt important, van haver famílies que van dir no, això creiem que no podem acceptar el que es digui en aquesta tècnica creiem que ha de ser una cosa més general de parlar-ho tots a la pedagogica. (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

També en veu de l'alumnat,

I les assemblees, parla gairebé tothom o sempre parlen els mateixos?

TAT2. Tothom que vol parlar, parla, o a vegades quan surt el tema d'algo aquella persona no vol parlar d'aquell tema. (DKG-PR3-GD-ALUMNES)

En aquest sentit, també destaca l'existència de l'assemblea general o plenari com a màxim òrgan decisor on participen tots els agents educatius. Així, **la mateixa escola disposa d'una estructura que evita la creació de grups de persones amb altes**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

cotes de poder, ja que, en darrera instància **les decisions que prenen les diferents comissions de treball hauran de ser exposades i aprovades en el plenari**. A més, tal com hem vist, també serà en aquest plenari on es decidirà la creació de les diferents comissions.

TAT1. [...] L'òrgan directiu és l'assemblea. És l'assemblea del col·lectiu és el màxim òrgan decisor que tenim per parlar, no? I per debatre i decidir sobre el que passa dins d'aquest espai, no? Amb els nanos, amb el dia a dia i *bueno*, per portar a efecte el col·lectiu en sí.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

D'aquesta forma, el model assembleari i les pròpies dinàmiques i valors de l'escola aporten un altre element que ajudarà que es doni una participació més democràtica, ja que permetrà la inclusió de tots els agents educatius, i a més, sent un procés en què totes les persones que hi participen tinguin veu, i la seva veu sigui escoltada en igualtat de condicions, sense un estatus marcat. Així, d'aquesta forma s'aconsegueix donar resposta a un dels principis bàsics de la democràcia que apuntava Held (1992) que hem mostrat en el marc teòric d'aquesta recerca, que és el principi de la *participació efectiva*.

També serà rellevant **que l'escola segueixi models d'inclusió de tots els agents educatius a partir d'estratègies que evitin limitar la participació a algunes famílies en espais de decisió**, com podria ser l'AMPA. Tal com veiem en aquest testimoni de les mateixes famílies, gràcies al fet que l'escola es fa càrrec del pressupost de l'AMPA les famílies es poden estalviar les quotes de filiació, cosa permet que puguin participar totes les famílies. En altres situacions més comunes en les que només poden participar en l'AMPA aquelles persones que paguen les quotes, aquestes famílies es trobarien fora de l'associació, i per tant, apartades dels processos de decisió, provocant, que el poder de l'AMPA estigui restringit a la capacitat econòmica de les famílies,

DOR1 Porque para ser del AMPA, ¿en esta AMPA no se pagan cuotas? ¿El presupuesto es el presupuesto de la escuela?

TAT1. Y si se paga, yo creo que ahora te lo estoy diciendo... *Gemma* te lo acabará de confirmar, es más como un recurso administrativo que por ejemplo, dentro del pago de la matriculación les entra pero luego...El presupuesto está todavía muy gestionado por el centro
(DKG-PR2-GD-AMPA)

I també des de la visió del professorat,

L'AMPA aquí...per ser membre de l'AMPA veu requerir pagar una quota?

TAT1 No, no. De moment no paguen res. No, no, no...I estem ara intentant buscar que ens subvencionin

En altres escoles a vegades, l'AMPA acaba subvencionant l'escola i aquí no deu ser el cas, no?

TAT1 No, no, a nosaltres ens demanen que nosaltres subvencionem l'AMPA però l'escola no pot subvencionar...Subvencionarem els alumnes però l'AMPA ja és...sí que els hi hem pagat coses però...Llavors, sí que és veritat que l'AMPA per poder funcionar i tindre més autonomia necessita un gruix de diners, que l'escola ara per ara no els hi pot donar. I llavors, estamos en ello en buscar...de moment, a les famílies no se'ls hi fa pagar res
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.3. Que els acords presos es duguin a terme

Tal com hem vist en el marc teòric d'aquesta recerca, Cohen (2001) considera que perquè es doni un procés democràtic caldrà assegurar i autoritzar l'exercici del poder per part de l'òrgan que prengui les decisions consensuades en el procés deliberatiu. (p. 237). És a dir, no es limita a un procés de discussió, sinó que les decisions s'han de vincular a un exercici del poder. Així, l'acompliment dels acords que es prenen és un element que la literatura científica apunta com a essencial perquè la governança sigui realment democràtica. Serà més democràtic aquell òrgan de govern que tingui autoritat suficient i que es tinguin en compte i s'acatin les decisions que es prenguin en ell. Si les decisions que pren un òrgan de govern no són d'obligat compliment, no tenen cap mena de validesa, i per tant, es converteix en un òrgan que no governa. És a dir, serà més democràtic aquell òrgan de govern que tingui rellevància i autoritat dins del centre i que compleixi amb les característiques democràtiques que s'han descrit en els anteriors i següents punts.

En aquest sentit, un element que ajudarà que es doni una millor governança serà **tenir en compte la importància d'acomplir els acords presos conjuntament i crear mecanismes que facilitin aquest compliment**. Per exemple, tal com hem vist en relació a les tasques que desenvolupen les diferents comissions de treball, aquestes vénen donades per les decisions preses en l'assemblea general, i la mateixa assemblea segueix l'evolució de les tasques que es van fent. Seguint el mateix procediment, tal com mostra el següent testimoni de l'alumnat, durant el curs es van realitzant seguiments del compliment dels acords a què s'ha arribat,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. avui hem fet el repàs de principi de curs que són aquestes propostes que vam pensar i doncs, avui hem d'haver valorat el compromís d'aquests acords, si s'han complert, si s'han fet per què, si no s'han fet per què, si no s'han pogut, i bé això

TAT2. I sí, fem això quan comencem l'escola les primeres, les primeres reunions doncs parlem de lo que volem, i després a finals de curs doncs parlem el que s'ha fet realitat, lo que ens ha agradat molt, lo que hem de millorar una mica i tot això

Com feu el seguiment al llarg del curs, de les coses, com es van acomplint?

TAT1. Bueno, depèn de cada cosa, depèn de lo difícil que sigui. Pot ser una que sigui el curs vinent i una altra que sigui aquest mateix curs.
(DKG-PR5-GD-ALUMNAT)

Un altre aspecte que també tindrà una relació directa amb aquest punt **és la creació conjunta de normes de convivència i la creació de les conseqüències en cas de no complir aquesta normativa**. En aquest sentit, la no obligatorietat en seguir els acords presos de forma conjunta suposaria una pèrdua de valor de l'acord arribat, i en general una pèrdua de valor de tot el sistema democràtic que té l'escola. Aquesta situació ens portaria a la que Zinn i Macedo (2005) anomenen *pedagogy of lies*.

9.1.4. Que les escoles creïn els seus propis òrgans de govern o modifiquin els que ja tenen

La creació d'òrgans propis de govern respon a la perspectiva d'escola contra-hegemònica, que Fielding & Moss (2012) i Fielding (2011b) defensen en la seva obra. Els autors posen en dubte si seguint el model d'escola que promouen les autoritats educatives es podrà fer una educació democràtica real i de qualitat. Parteixen de la premissa de què l'educació democràtica ajuda a canviar i transformar la societat cap a una societat més justa i que en aquesta transformació l'escola juga un paper crucial. Es plantegen si aquesta transformació es pot donar en el marc d'una escola pública controlada pel poder hegemònic de democràcia liberal i neoliberalisme, o si en canvi, l'espai perquè es donin experiències educatives democràtiques serà en escoles contra-hegemòniques (Fielding, 2007). Seguint aquesta idea trobem altres autors com Apple (2011), Basu (2011) o Meshulam (2015) que coincideixen en destacar l'orientació neoliberal de les escoles públiques, i en defensar i mostrar l'existència de models alternatius de comunitats educatives que redefeixen valors i significats democràtics i es converteixen en una alternativa real al model neoliberal imperant. També, Feu i col·laboradors (2013, 2017) i Prieto-Flores, Feu, Serra, i Lázaro (2017), destaquen que en les escoles no només es donen aquests Òrgans institucionals, sinó que, en alguns

centres, també existeixen altres òrgans que es donen de forma paral·lela. Aquests són creats pel propi centre educatiu, òrgans propis, i podran ser, o bé institucionalitzats, és a dir, recurrents i payoutats, o bé no institucionalitzats, que en aquest cas seran més o menys espontanis i sovint poc payoutats (Feu et al., 2013, p. 19).

En aquest sentit, la creació d'òrgans de govern hem vist que el conjunt d'escoles que han participat en la recerca, en defensa del seu projecte educatiu, i el seu ideal de democràcia, han variat, modificat o fins i tot creat, els seus òrgans de govern. Aquest fet posa sobre la taula el fet que l'organigrama escolar proposat pel govern, que és el model estandarditzat, no contribueix a fer que les escoles puguin viure en democràcia, si més no, pel que fa a la governança del centre escolar.

(1) **escoles que han adaptat els òrgans que vénen establerts pel Departament d'Ensenyament**, i en aquest sentit destacar que totes les escoles que han participat utilitzen l'assemblea com a model de gestió i reunió de l'alumnat, per tant, defensen un model de participació de l'alumnat que no té jerarquies internes.

(2) Altres que **han afegit nous òrgans de gestió** i els que vénen establerts pel departament d'educació es queden en segon terme, però sense arribar a desaparèixer, com seria el cas de la creació de comissions mixtes, que adopten les tasques dels òrgans establerts pel departament d'Ensenyament.

TAT1. ...nosaltres en aquí funcionem per les comissions mixtes, per la gestora, amb plenaris, assemblees, amb la..., no sé, amb la participació..., per nosaltres l'AMPA és un bolet, no sé, és..., no té sentit (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

O també com expliquen aquestes famílies,

Val, per tant, s'explica el què es farà i es donen opinions i tal. Però a més a més, si no ho he entès malament, després hi ha les reunions de l'AMPA en el sentit dels pares i les mares que estan a la junta, per dir-ho així.

TAT2. No aquí, no...Hi ha una junta perquè hi ha d'haver un cap visible però som tots, diguéssim
(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

En alguns casos integren els òrgans estandarditzats als nous òrgans de govern, com, per exemple, el cas de la Comissió Gestora que adopta les tasques del Consell Escolar, tal com expressa aquesta mestra "la Gestora del proper dia serà una Gestora, a part

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

d'un tema de Consell Escolar, perquè nosaltres ho reunim tot" (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT), o també com expressava la directora de la mateixa escola,

TAT1. Nosaltres ens reunim la Gestora i el Consell Escolar, ho posem tot junt

TAT2. De fet, és el Consell Escolar

TAT1. És el Consell Escolar, el que passa és que nosaltres ho ampliem, o sigui, és un Consell escolar ampliat perquè allà vénen representants d'alumnes, que a primària no es contempla i a nosaltres vénen els delegats de classe, representants de Mares delegades ... i vénen representants de totes les comissions mixtes, i obert a tothom. És un òrgan decisor, hi ha moltes coses que es van aprovant a la Gestora perquè hi ha representació de tots els estaments (FEC_PR5_2)

O també, en altres, casos, deixen en segon pla a l'òrgan estandarditzat, com mostra el testimoni d'aquesta directora de centre,

TAT1. És que en aquí, per nosaltres l'AMPA no és important, els altres quan fan els indicadors, els indicadors [...] home, com a indicadors, els indicadors que ens fan cada any nosaltres el que sortim més baix sempre és la participació de les famílies, perquè es mesura a partir dels socis de l'AMPA...[...] Clar, i nosaltres com a socis de l'AMPA en tenim molts pocs, o gent que pagui quotes,... perquè aquí hi ha molta gent que no hi participa..., perquè són els paràmetres d'Ensenyament, ho fan tot a partir d'AMPES, i nosaltres l'AMPA és un element.... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

(3) i un tercer model de gestió, que és **fer desaparèixer els òrgans establerts pel Departament d'Ensenyament i substituir-los per òrgans de creació propis.**

De comissions, més o menys, quantes hi ha i quines serien les importants?

TAT2 Crec que n'hi ha sis, no? Hi ha la d'autogestió, la de autoabastecimiento, que són compres, la d'excursions, la de manteniment, la pedagògica, la legal i secretaria.

TAT1 Sí, hi ha comissió famílies noves. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Cal destacar que aquesta opció només es podrà dur a terme per escoles de titularitat privada no concertada, ja que els òrgans de gestió escolar establerts pel Departament d'Ensenyament són d'obligat compliment, és per aquesta raó que la majoria d'escoles (sobretot les públiques) opten per crear els seus propis òrgans sense deixar de realitzar les reunions protocol·làries dels òrgans de gestió del departament. Un fet que destaca d'aquest aspecte, és la poca capacitat democràtica que tenen els òrgans de gestió del Departament d'Ensenyament que les escoles necessiten crear-se els seus propis per poder mantenir i tenir una gestió democràtica del centre.

D'aquesta forma les escoles obren la porta a la participació tant a l'alumnat com a les famílies en decisions importants per al centre.

TAT1 Després fan la reunió de delegats, que vénen amb tu i et diuen...

TAT6 Això va lligat amb l'assemblea general. Llavors hi ha l'assemblea de classe amb bústies o els grans fan una llista i van apuntant.

TAT3 Un full on diu assemblea, diu la data.

TAT6 Temes a parlar.

TAT3 Diu temes a parlar, i posen la data, posen el tema i posen la persona que ho proposa. I estan prohibits els temes que són temes, entre cometes, personals.

TAT5 Individuals diríem. Jo m'he enfadat amb tu, no puc posar-ho a l'assemblea. Això n'hem de parlar, i ja està.

TAT6 Després també hi ha les comissions d'escola, que es fan al cap de 15 dies, la comissió de bosc, no, de bosc no, la d'hort i jardins.
(DKG-PR3-GD-ALUMNES)

O també, tal com explica aquesta mestra,

TAT1. Com que als cinquè i a sisè sí que a les classes hi ha la seva hora de tutoria i tenen la seva hora d'assemblea, es parlen els temes i es treballen els temes que han de portar i normalment vénen amb propostes [...] Des dels més petits, des d'infantil, i llavors fem assemblees un cop o dos l'any, amb tots aquests representants amb aquest tema (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

I també, com podem veure en el testimoni de les famílies on es mostra la seva defensa del model educatiu més democràtic,

Si no tinguessin l'assemblea la trobaríeu molt a faltar?

R:VEU1. Clar t'hauries de tragar el que digués l'escola o el que digués... i clar per aquí jo no passaria.
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

9.1.5. Que es doni una formació democràtica

Quan parlem de formació democràtica ens referim al que Held (1992) anomena *Comprensió il·lustrada*. Tal com hem mostrat, cada membre ha de disposar de l'oportunitat i del temps necessari per formar-se sobre les polítiques alternatives rellevants i sobre les conseqüències de les seves decisions, és a dir, donar la màxima informació a totes les persones participants perquè la seva participació pugui ser més efectiva. Seguint aquesta idea Cohen (2001) entén que perquè es doni democràcia

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

caldrà facilitar el raonament de tots els participants i, per exemple, subministrar condicions favorables per la seva expressió, associació i participació, alhora que assegurar que totes les persones són tractades com a persones lliures i amb igualtat. Per altra banda, i també relacionat amb la importància d'una formació, Kim (2009) argumenta que hi ha tot un seguit d'impediments que s'ha demostrat que causen aquesta manca de participació, alguns d'aquests són el desconeixement de l'idioma, un menor nivell educacional, una baixa autoestima, problemes de conciliació laboral o, també, experiències negatives a l'escola, tots ells, podrien quedar resolts a partir d'activitats de formació.

Així, al parlar de formació democràtica ens estem referint al conjunt d'accions que tenen la intenció de donar més eines democràtiques a tots els agents educatius, per tant, en aquest bloc s'inclouran accions orientades cap a l'alumnat, a partir de l'ensenyament de la capacitat crítica i d'aspectes relacionats i propis de la participació, com accions encaminades cap a familiars, sota els programes de formació de familiars que podran comportar l'apoderament de les famílies i també l'aprenentatge d'eines pròpies de la participació i la gestió. En aquest sentit, **que l'escola segueixi un model de participació educativa, en el seu vessant de formació de familiars, ajudarà que es doni una participació més democràtica.**

Per altra banda, un altre aspecte lligat a la idea de formació democràtica serà **que el centre doni tota la informació necessària a la resta de membres educatius prèviament a la celebració de les assemblees**, per a que, totes les persones tinguin la possibilitat de tenir el màxim de coneixement sobre els aspectes a tractar. Una via per aconseguir fer arribar tota la informació a les famílies pot ser **a partir de la utilització d'internet**, tal com comenta el següent testimoni d'un familiar,

TAT1. [...] Y otra cosa que es muy democrática, pero se ha alimentado también, es el uso de internet por ejemplo.

¿En la escuela?

TAT1. No, en la comunicación con los padres.
(DKG-PR1-GD-FAMILIA)

O també **a partir de la figura de Pares Delegats**, creada especialment per a millorar la comunicació entre les famílies i l'escola, tal com mostra la directora de l'escola quan diu que "També tenim els pares delegats de cada classe, que també formen part de la

gestora [...] però com a mínim saps que cada classe té un vincle” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

Pel que fa a la **formació democràtica en l'alumnat**, aquesta es centrarà en l'aprenentatge de la democràcia i la participació. Tal com hem anat apuntant **aquesta es podrà fer a partir de metodologies centrades específicament en aquest aprenentatge**, com, per exemple, l'activitat d'*aprendre a pensar* (PR4), on es treballa basant-se en situacions socials rellevants, i estructurada basant-se en valors democràtics,

TAT2. També fem una altra activitat democràtica que en diguem aprendre a pensar.

Ah, molt bé, i què és això d'aprendre a pensar?

TAT2. Doncs la professora ens treu un tema i tothom pot dir el que vulgui i hem d'anar pensant sobre allò i anar dient lo que pensem.

I te'n recordes d'algun tema que hagi sortit?

TAT2. Vam estar parlant...Ens van posar una peli d'aquí...a l'Àsia diria que era *Donde está la casa de mi amigo*, que va desaparèixer en un terratrèmol o no me'n recordo què [...] Aprendre a pensar també ens ho van deixar triar i al principi escoltem una música relaxant, tanquem els ulls i l'escoltem. I ens assentem tots en rotllana al terra i hi ha una espelma al mig que al final de la classe l'apaguem entre tots
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

a partir d'activitats que porten intrínsecs valors associats a l'aprenentatge de la democràcia i la participació, com poden ser l'aprenentatge de saber triar, de la capacitat crítica, etc. a partir d'activitats com el *treball per projectes* (en totes les escoles), el treball en *ambients* (PR5) o *tallers* (PR1) de lliure participació,

TAT2. [...] arriben a l'ambient, per exemple el de plàstica que m'explicava la *Joana*, i com que vénen d'altres classes, la tutora, bé la mestra que està allà, doncs, seuen en rotllana i expliquen perquè estan allà. Perquè he vingut perquè vaig venir l'altre dia i m'ho vaig passar molt bé, perquè vaig començar una feina de fang i la vull acabar, perquè el meu amic no he vingut mai i m'ha dit que vingués, i que està molt bé, perquè aquest és el meu amic i ve sempre i vull estar amb ell, perquè sí,...., molt bé, I què voleu fer avui? doncs a mi m'agradaria pintar tal, a mi m'agradaria continuar, molt bé, doncs, i sabeu com fer-ho? sí, sí, molt bé, i estan al voltant de 3/4 d'hora...

TAT1. i el mestre en allà només és un element més, un guia, vull dir que ni guia, vull dir és un...

TAT2. i el mestre va introduint cada 15 dies, em sembla, introdueix una tècnica nova, que diu mireu hi ha això és, bé...
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

a partir d'activitats vivencials en el dia a dia del centre com la participació en *assemblees* (totes les escoles), que aportarà aprenentatges com la capacitat crítica o saber argumentar,

TAT1. [...] el tema de fer assemblees, no les fem perquè sí, les fem perquè tenim molt clar aquesta idea de...que...a vera, no? L'escola és l'escola de tots i que...Primera: ells han d'opinar, però per opinar han d'aprendre a opinar, han de tenir l'espai per poder-ho fer i per altra banda, s'han de donar les eines per poder saber treballar en assemblea. Llavors, en una escola any rere any, és una bona manera d'aprendre. Hi haurà més funcionaments assemblearis o no, però si no s'ha viscut mai, llavors costa molt de, de...poder-ho fer (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT).

i també, **l'aprenentatge de valors** com el respecte per les opinions dels altres o la capacitat de mantenir una escolta activa i parlar en ordre,

R:TAT1. [sobre l'alumnat] No, no i lo bàsic és que comencen el dia amb una reunió d'assemblea, es que comencen el dia reunint-se tots i decidint o si el dia abans va haver algun problema comencen el dia tots units parlant del problema del dia abans o del que faran avui o que decidiran en la festa de divendres del Carnestoltes. I això és fantàstic! Comencen amb una rotllana

TAT2. [...] O sea hay una negociación con ellos bastante constante y ellos es chulo porque en su asamblea, para los turnos, ellos se van pasando la piña, la piña es como el micrófono, si tú no tienes la piña no puedes hablar. (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

la distribució d'aula en *Grups Interactius* (PR5) o, també, les eleccions de *Delegats de classe* (PR3),

TAT3. A la primera assemblea... el primer dia se'ls hi proposa que s'ho pensin per a la primera assemblea si els hi faria il·lusió fer de delegat o secretari durant el curs eh. I llavors a la primera assemblea se'ls hi explica que per fer de delegat o secretari durant el curs han de fer una campanya electoral i la campanya electoral consisteix a fer un cartell electoral on ells surtin amb les seves fotos, que s'ho fessin com vulguin... (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Activitats, totes elles descrites en els capítols anteriors d'aquesta recerca.

En aquest sentit, un element que ajudarà a una millor governança serà l'aprenentatge d'aquestes habilitats, i trobem com, en tots els casos el claustre explicita la seva intencionalitat de **què l'alumnat aprengui democràcia fent democràcia**. Una intencionalitat que ve marcada per la **necessitat que detecten els diferents equips de mestres d'ensenyar aquests valors democràtics a l'alumnat** en considerar que, en alguns casos, a causa de les vivències i experiències familiars que tenen, arriben a l'escola sense aquests valors.

TAT2. Se'ls hi deixa passar moltes coses...

TAT1. Més que potser ensenyar-los-hi a participar però cadascú des de la seva posició, ells poden decidir-ho tot i són els protagonistes de tot i no hi ha crítica...

[...]

TAT2. La societat ha canviat, no? És com... Però també els hi falta, o sigui, estan sobre protegits, depèn de perquè i per altres estan poc atesos. Perquè hi ha coses... [...] O sigui, que tenen moltes coses però coses bàsiques els hi falten, eh? I la seguretat de...no tenen límits molts nens perquè ningú s'ha entretingut a posar-los-hi però...Clar, costa molt posar límits aquí...Hi ha una mancança, és més fàcil deixar-ho passar, fer veure que no ho veus.

(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

O una altra escola fent la mateixa reflexió,

TAT4. Sí, el tarannà és diferent. Des del meu punt de vista, a mi em sembla que l'escala de valors ha canviat i han pogut fer tota una sèrie de coses abans de tenir la mainada, que quan tenen la mainada també... també les volen portar a terme. L'escala de valors continua igual. Llavors, el nen és un rei perquè no molesti moltes vegades, i com que és un rei, doncs, l'hi has de fer això, l'hi has de fer això altre, això altre... Llavors què passa? Que vénen així no? Però quan et coneixen després ja... si tu els hi dius "Home no, mira això, és que això, això, això, això i això altre" no? Tu els hi raones, després ells ja ho veuen

(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.6. Que l'escola tingui un projecte educatiu fort

Un altre aspecte que ajudarà a que es doni una governança més democràtica serà **la fortalesa del projecte educatiu capaç de mantenir el seu ideal de democràcia a llarg dels anys superant els canvis en els lideratges dins del claustre i les noves incorporacions tant de professorat com de familiars.**

L'anàlisi de les diferents entrevistes i grups de discussió han posat de relleu una sèrie d'elements que ajudaran a donar fortalesa al projecte educatiu, que són, (1) crear una estructura de govern que vagi més enllà del lideratge d'una persona, (2) la continuïtat de l'equip de mestres en el projecte educatiu, (3) generar cohesió entre els diferents agents educatius, i (4) adoptar estratègies d'acolliment a nous i noves mestres.

9.1.6.1. *Crear una estructura de govern que vagi més enllà del lideratge d'una persona*

En aquest sentit ja hem descrit com un dels elements clau **de l'estructura de govern basant-se en les comissions i de la perspectiva de lideratge compartit i dialògic,**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

és la prevenció de què es creïn cotes de poder entre el professorat i entre familiars, a l'hora que ajuda a donar continuïtat al projecte educatiu, i que, tal com apunten diferents autors, la transformació d'un centre escolar cap a una estructura i administració més democràtica necessita de forma imprescindible la participació de gran part dels professionals i de la resta de la comunitat educativa (Hallinger & Heck, 2010; Harris & Chapman, 2002; Harris, 2004; Harrison & Killion, 2008; Mylles & Frost, 2006; Padrós & Flecha, 2014; Taylor et al., 2011). Per altra banda, un dels altres elements que hem destacat en l'estructura democràtica és que, seguint les aportacions que fa la literatura científica que apunta que la transformació d'una escola cap a models més democràtics requereix la voluntat d'un equip de mestres, generalment liderat per la figura del director o directora -tal com apunten Kim (2009) o Riehl (2000)-, que engegui el projecte i engresqui a la resta de membres de la comunitat, **els models de lideratge compartit i dialògics, al compartir els lideratges, són una bona via per evitar la dependència de persones concretes per fer funcionar el projecte de centre.**

TAT1. [...] mira, una cosa que vam preguntarls-hi quan van fer la "GDE" vam reunir gent diversa, els vam dir, bé, si ara pleguem, l'equip directiu, què passarà?, van dir, continuarem. Vull dir, que està molt bé, perquè si no et fa por plegar, no?

TAT2. De fet quan vam anar a fer la xerrada del moviment de renovació pedagògica a Girona, es una de les coses que van preguntar, que quina continuïtat podia tenir això si es centrava en un grup de persones o... i jo vaig comentar que jo no soc d'aquella gent, que jo em vaig incorporar després i que evidentment, la *Carme* [pseudònim, es refereix a l'anterior directora] ja no hi és, la Maria tampoc, els pares aquells que varen començar tampoc, però que hi ha un relleu de mestres absolut amb una dinàmica participativa, sempre per créixer, i per aprendre...[...] Però sí, ja hi ha aquest relleu de generació diguéssim, que si tu no hi fossis o no hi fos, això continuaria tirant

TAT1. si ara si jo [la directora del centre] m'anés a la "tximbambes" continuaria, no es moriria. Bé, vull dir que està bé, és una tranquil·litat, no?
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

9.1.6.2. *Continuïtat i selecció del professorat que cregui i conegui el projecte educatiu de centre.*

Un element que ajudarà a crear un projecte educatiu fort, estretament relacionat amb donar continuïtat al projecte educatiu més enllà de la figura de l'equip directiu, serà el fet de **què l'equip de mestres tingui continuïtat en el temps.**

TAT1. home, el nostre claustre ha estat molt de temps canviant, perquè hi ha hagut molta mobilitat, i la gent no es podia quedar, perquè un venia, li traurien la plaça, però ara portem ja un parell d'anys, que malgrat ja no m'agrada la llei, però hi ha coses d'aquestes lleis que el fet de que puguis demanar persones que els interessa el projecte, vull dir que està bé i llavors, també ja s'ha anat aquest any de fet la gent

que ha vingut nova és gent que ja ha demanat per venir, vull dir, l'Anna, L'Elisabeth no, però ens ha sortit molt bé...
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Continuïtat de l'equip de mestres que ajudarà a consolidar el projecte educatiu, principalment en aquells casos en els que es troba en el seu procés inicial, i també ajudarà a evitar conflictes més enllà d'aspectes purament pedagògics ,

TAT1. Els primers anys havien sigut molt de discussió d'adults. Clar, aquesta horitzontalitat, que per una banda és molt positiva, en la consolidació del projecte a nivell pedagògic va generar també tot un barreja-barreja de maneres d'entendre, de no sé què...Que fins que no es va aconseguir com establir una mica el projecte les discussions entre adults, els debats entre adults, les diferents...perspectives pedagògiques es menjaven molt el poder estar a l'espai d'una manera determinada. Hi va haver molts conflictes que res tenien a veure amb el projecte en sí pedagògic, sinó que tenien a veure amb convivència d'adults i això també va fer mal, diguéssim, no? O va fer que costés molt arrencar tot això...I des que nosaltres vam arribar, sí que vam tenir un any, el primer, que amb una família no ens vam entendre gens i hi van haver problemes, però des de llavors com que també el grup d'acompanyants ens vam anar...estabilitzant, diguéssim, i ens vam mantenir fins ara. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit les escoles destaquen la importància de **què l'equip de mestres conegui el projecte educatiu i se'l faci seu,**

TAT2. los primeros cinco años el peso, por ejemplo, de preparar las asambleas lo llevaban los padres y los educadores eran contratados y eran parte del colectivo, pero no tenían... Y los últimos cinco años se ha inclinado un poco la balanza hasta que se ha consolidado el grupo de acompañantes, de educadores, los padres vamos circulando y entonces ellos creo que han tomado más responsabilidad y entre comillas más poder también. Y eso creo que le da cierta estabilidad al proyecto (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

O també, com comenten aquestes mares, **la vinculació amb el projecte educatiu va més enllà de l'escola, sovint associada a una visió de lluita per la justícia social,**

¿Y esta actitud de tener en cuenta, de respetar estas situaciones, es una cuestión de la dirección o es general del centro, los diferentes profesores...?

TAT1. Yo creo que es común, eh. Yo creo que el claustro en un porcentaje...el de la *escuela*, eh. Un porcentaje bastante elevado, además hay especialmente algunos grupos paralelos, curiosamente, por ejemplo, ciclo medio, etc. Que los profesores son de una sensibilidad social y casi diría que de un compromiso político ¿no? Porque son gente que luego te la encuentras en otros foros...Y es así.
(DKG-PR2-GD-AMPA)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

9.1.6.3. *Generar cohesió entre el grup de mestres i entre mestres i altres agents educatius*

Una de les accions que permet mantenir un projecte educatiu fort és **la cohesió del grup de mestres i la creació d'espais de revisió, avaluació i transformació de les pràctiques escolars que no han acabat de funcionar correctament,**

TAT1 Aquells dies abans del setembre, normalment, recollim la valoració que hem fet a final de curs, la de l'últim trimestre, en què l'intentem enfocar també a mancances, debilitats que tenim com a projecte i en aquesta valoració grupal de com ha funcionat, la intentem recollir per pensar, hòstia: us en recordeu que l'espai del taller no funcionava perquè tal qual no sé què, pam, buscar solució. Una mica ho deixem encarat per al setembre abans de començar tal. [...] Nosaltres el que sí que fem és que entre els 4 portem una sola, diguéssim, intentem portar una sola visió per no crear un caos, perquè si entre els acompanyats ja no estem d'acord, és difícil. Però llavors nosaltres portem lo que pensem els acompanyats que seria millor, seria fer-ho així. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

Tal com veiem en la següent cita, la confiança amb l'equip de mestres no només permet consolidar el projecte educatiu, sinó que també repercuteix en el dia a dia amb l'alumnat,

TAT1 Sí. Una de les coses que hem hagut de repetir a vegades és: ostres, si vosaltres mostreu, un cop entreu a l'escola, si mostreu confiança cap a nosaltres, també el nen se sentirà més confiat i això començarà a rutllar més. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

9.1.6.4. *Estratègies per afrontar l'entrada de nou professorat i noves famílies*

Un dels elements que més poden modificar l'ideari educatiu basat en la democràcia i la participació de tots els agents educatius és l'arribada de persones noves, principalment professorat i famílies. Tal com mostren les diferents escoles participants com més obert a la participació és un projecte educatiu més facilitat tindrà per introduir modificacions, tal com mostra el testimoni d'aquest familiar,

TAT1. [...] Eso pues más comunitario, de apoyo mutuo, de la comuna. Pero bueno, tan democrático que en el fondo tú tienes la sensación aquí que tú puedes cambiar las cosas en todo momento. Cualquier cosa más o menos en todo momento y no solo yo, sino cualquier educador y cualquier niño, ¿vale? Ese es el sentimiento que hay aquí, de que no hay nadie como por encima de ti como para impedirte eso. No hay un director, no hay una junta, no hay, no sé, vamos a decir educadores de primer grado o segundo, o padres y madres de primer grado y segundo. (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

Per aquest motiu **caldrà tenir un ideari clar capaç de posar límits a possibles canvis que s'allunyin dels fonaments inicials,** com, per exemple, en el cas del següent

testimoni que relata la lluita per mantenir un dels valors fonamentals de l'escola, que en aquest cas serà el de responsabilitat i respecte a la resta de companys,

TAT1. [...] recuerdo, grandes discusiones con una familia, o con un par, que fueron discusiones muy difíciles, en las que ellos por ejemplo eh, decían: ¿por qué tienen que recoger nuestros hijos el comedor? ¿Por qué no es voluntario como el resto de cosas de la escuela? ¿Por qué darles...? Justamente por eso porque ellos también tienen que entender la importancia de que están en el colectivo y que sus ganas, si les apetece o no, no son más importantes que la necesidad de limpiar. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

Una altra estratègia que ajudarà a donar força al projecte educatiu serà **que l'escola disposi de plans d'acollida a noves famílies de cara a donar a conèixer els principis del projecte educatiu**. Aquesta estratègia serà efectiva no només per evitar possibles conflictes i confusions, sinó que també, tal com hem vist anteriorment, ajudarà a les famílies a conèixer totes les possibilitats de participació que brinda el projecte educatiu de l'escola.

TAT1. Sobretot en això, com ubicant molt a la gent que arriba de nou al col·lectiu, d'ubicar-la molt de a on es troba. I quines dificultats es trobarà, no? Per exemple, nosaltres el que els hi plantejgem és que el primer trimestre, el primer trimestre és, no?

TAT3. Se'ls hi demana diem que facin un treball d'observació, que s'ubiquin, se'ls hi posa una altra família de referència per poder compartir tots els dubtes que es generen. [...] Aleshores, vam decidir posar una família de referència que és on poguessis tu traslladar tots aquest dubtes. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

Tot i això, tal com mostren els diferents testimonis es possible que en algun moment s'hagin de defensar els ideals del projecte educatiu davant de famílies que vulguin canviar-lo. Així, per mantenir l'obertura del projecte i no caure en cotes de poder, caldrà **que es donin dinàmiques que permetin mantenir l'equilibri entre la continuïtat del projecte i les possibilitats de millora del mateix**, cosa que s'aconsegueix **creant espais de diàleg on escoltar totes les propostes de tots els agents educatius, tal com mostren**,

TAT1. Després, jo també volia dir una cosa, amb això de l'assemblea i tot plegat...Clar, nosaltres demanem als nens, diguéssim, no? Que es faci una rotllana, que puguin triar, no? L'assemblea és la manera que tenim d'organitzar-se a dins l'espai. Llavors, si això no ho portéssim a la pràctica com a adults seria molt inconsistent, en el sentit que es va arribar aquí perquè la gent que venia o que es va ajuntar per fer això ja funcionava així. Què passa? Que després ha anat arribant gent aquí que no està acostumada a funcionar d'aquesta manera i ha entrat a formar part de l'escola participant d'aquesta manera. I això ha necessitat pues de certs, de certs mecanismes per introduir-ho, no? D'una forma adequada i que no, que no se'n vagi en orris el projecte perquè al ser tant obert i al ser tant assembleari i horitzontal

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

es pot carregar una trajectòria pel sol fet de... Llavors, aquí hi ha unes maneres que anem trobant perquè es mantingui l'assemblea però com, com... diguéssim també per garantir els mínims d'aquest projecte hi siguin [...] al principi eren les famílies i els acompanyants que anaven decidint el projecte pedagògic a les assemblees, que feien les assemblees cada setmana... Quin nivell de participació i de decisió tenim els mestres i les famílies [...] El projecte pedagògic que nosaltres anem decidint i ho portem a l'assemblea, i llavors a l'assemblea es... s'accepta o no s'accepta o es fa algun matís o... però sí que està més delegat el pes en nosaltres en lo pedagògic. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En definitiva **trencar amb la idea que per ser un projecte democràtic tot hi té cabuda**, ja que, si bé són projectes oberts a millores i noves propostes, sí que tenen un ideari clar, i, tal com expressa aquest mestre “no pot venir aquí tot quisqui i fer de l'assemblea el seu espai per fer-s'ho venir a si mateix” (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT), o també, tal com mostra aquest testimoni d'un familiar que afirma que considera que cal posar límits al canvi del projecte,

TAT2. Entonces lo que yo diría es ese sentimiento que cualquiera puede opinar y cambiar cosas, tanto de los niños, hasta los educadores y hasta los padres, pero que con el paso del tiempo hemos ido poniendo límites, para no volvern los locos, para que no sea un cambio constante, hemos ido estructurando y poniendo limites a toda esa poder cambiar las cosas. Por ejemplo. Los niños no pueden decidir todo, ni les preguntamos todo. (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

En aquest sentit destacar que un projecte educatiu fort també **sabrà posar límits a les propostes de l'alumnat**, i en alguns casos defensats per les famílies. Sovint les persones que defensen valors com la llibertat dins de la democràcia poden ocórrer amb la idea que al defensar la llibertat de les persones, les seves accions no haurien de tenir cap tipus de limitació. En aquest cas, es podrien generar situacions en què estaríem oblidant un dels principis bàsics de la democràcia, i alhora essencials en la seva definició, que és la defensa del bé comú i de la justícia social. Per tant, un element que ajudarà a crear i tenir un projecte educatiu fort serà **saber posar límits sota la idea que seguir un model democràtic no vol dir no tenir limitacions**, és a dir, tenir com a premissa que **en democràcia no tot s'hi val**.

Una cosa, el procés de presa de decisions dels nens i nenes, una cosa molt important. Penseu que poden prendre decisions a priori amb tot o hi ha coses que no, per entendre'ns?

TAT1 No, jo crec que hi ha coses que...

TAT4 No, hi ha coses que... Bueno, aquests límits claríssims, no? Hi ha uns... no fer-se mal a un mateix, no fer mal als altres, respectar el material... D'això no poden prendre decisions perquè això tenim clar que això no ho poden fer. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2. Respecte a l'habitança. Aspectes que ajuden que es doni una habitança més democràtica

Tal com hem realitzat sobre el concepte de governança, l'anàlisi del treball de camp ens ha permès extreure aquells **elements que poden ajudar que els centres augmentin la seva qualitat democràtica a partir de tenir una millor habitança**. En aquest sentit, tal com hem exposat, seguint la perspectiva del projecte Demoskole, per habitança entendrem *conjunt d'accions que fan que la comunitat educativa tingui el benestar suficient per a poder exercir en plenes condicions els seus drets democràtics*. Molt lligat aquesta idea trobem el que esposava Held (1992) com un dels elements bàsics de la democràcia: *les condicions en què participa el poble*, una situació que podem concretar en *facilitar la participació del màxim nombre d'agents educatius* i en *crear espais i estructures que facilitin que tothom pugui participar*, condicions de participació a les que el projecte Demoskole afegeix una més, que és, que el centre escolar tingui un bon clima de centre que asseguri un millor exercici dels drets democràtics.

Així, l'habitança farà referència a la capacitat dels centres escolars de ser inclusius i acollidors en relació als diferents agents educatius. Aspectes aquests, que es dividiran en diferents elements. En conjunt hem destacat fins a sis aspectes que giraran al voltant de la idea d'inclusió i l'acolliment en el centre dels diferents agents educatius, principalment, alumnat, familiars i mestres (punts de l'1 al 5) i del clima de centre (punt 6), que són:

1. **Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de l'alumnat⁴⁴**. Un element clau perquè l'escola tingui una millor habitança serà la seva capacitat de donar el màxim benestar al seu alumnat⁴⁵. Un benestar que

⁴⁴ Al parlar d'inclusió en molts casos ens referim a crear o donar els espais necessaris a la diversitat dins de l'escola, que és una de les principals vies per tenir una millor habitança dins dels centres escolars. Perquè aquesta situació es doni caldrà que, prèviament o al mateix temps, els centres escolars reconeixin aquesta diversitat i la valorin en un pla d'igualtat. Per tant, es tracta d'una línia molt fina la que separa l'habitança de l'alteritat.

⁴⁵ Són moltes les accions que poden realitzar els centres escolars que busquin un major benestar en l'alumnat, accions que, en molts casos, vénen proposades pel departament d'Ensenyament a partir de programes i tallers en el marc de la lluita de les desigualtats socials o qualsevol tipus de violència dins dels centres escolars. En aquesta línia trobem el *Projecte de convivència*, o els *Protocol·ls per a la millora de la convivència*, o les línies d'actuació de *Seguretat i Salut*, entre d'altres, la gran majoria d'elles emmarcades en el que serà l'habitança en general. En aquest sentit, destaquem que les aportacions que presentem a continuació parteixen del treball realitzat per les escoles, amb independència de si es tracta de propostes proposades pel Departament d'Ensenyament o si són de creació pròpies.

en termes d'inclusió girarà al voltant d'accions busquin pal·liar les mancances econòmiques de les famílies i les seves conseqüències en l'alumnat, i la inclusió de l'alumnat a l'escola i que disposi de l'oportunitat de rebre la millor educació possible en el sentit de què tot l'alumnat adquireixi totes les capacitats i coneixements que li permeti desenvolupar la totalitat de les seves capacitats.

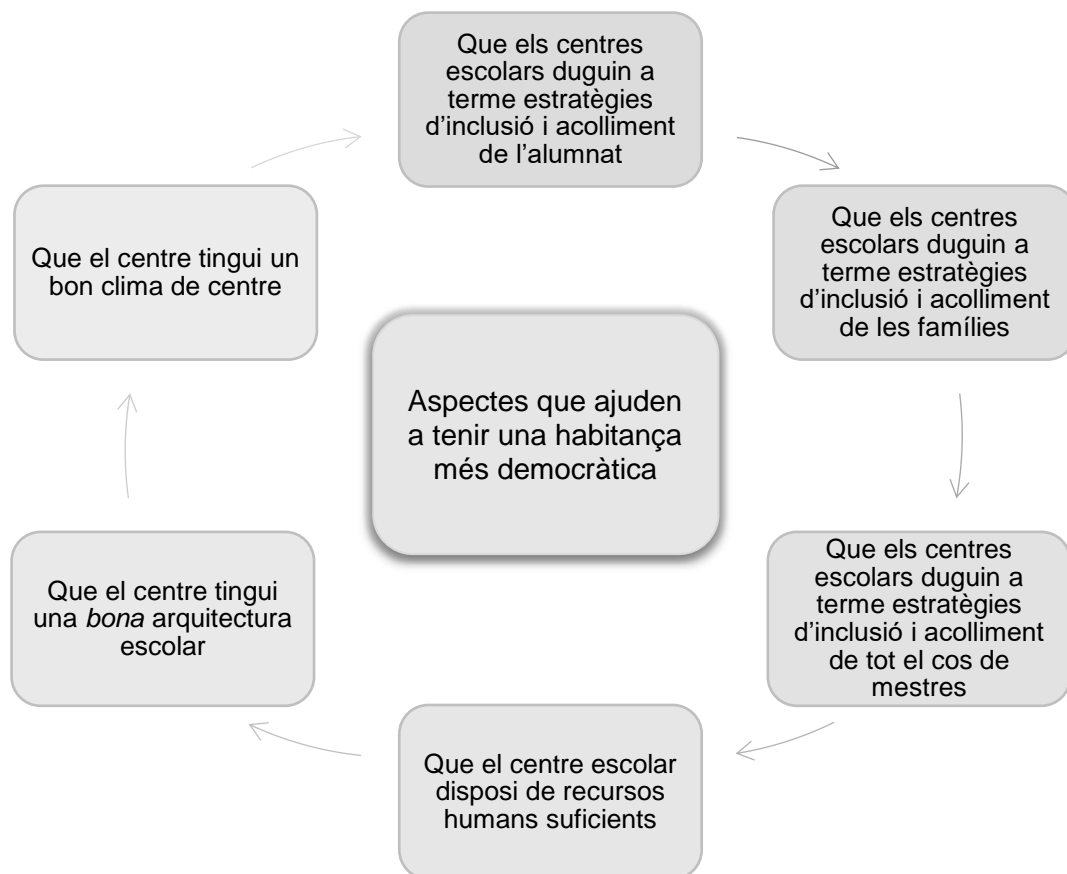
2. **Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de les famílies**⁴⁶. En aquest sentit igual que en el cas de l'alumnat, un major benestar de les famílies suposarà una millor habitança. En aquest sentit destaca la integració de les famílies en les estructures del centre escolar i una millor relació entre les famílies i l'escola com a principals eixos d'inclusió.
3. **Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de tot el cos de mestres**⁴⁷. Un altre element que podrà donar als centres escolars una millor habitança serà la seva capacitat d'incloure i acollir a tot el professorat, ja sigui a partir de plans d'acollida per als i les mestres que acaben d'arribar a l'escola, com a partir de crear espais d'avaluació grupal, o també, seguir models de lideratge compartit.
4. **Que el centre escolar disposi de recursos humans suficients**. Comptar amb recursos humans suficients per poder realitzar el projecte educatiu amb totes les seves potencialitats ajudarà que les escoles tinguin una millor habitança. Per recursos humans entendrem l'equip de treball, i en aquest sentit destaquen dos elements, per una banda la inclusió de la figura del voluntariat en el dia a dia de l'escola com una de les principals fonts de recursos humans sense que suposi la necessitat d'un augment de recursos materials, i per l'altra banda, la fortalesa de l'equip de mestres.
5. **Que el centre tingui una bona arquitectura escolar**. Una millor habitança també és veu reflectida en relació als espais escolars, ja sigui dins de l'edifici, com també, en relació al seu entorn més proper. Dins de l'edifici escolar, i en relació a l'exercici de la democràcia, destacaran aquells espais ajudin a exercir el dret democràtic, que els diferents agents educatius tinguin més o menys capacitat d'escollir aquests espais, o també, la regularitat de disposar d'un mateix espai. Pel que fa a la relació amb l'entorn destacarà que aquesta relació ajudi a crear una millor habitança.
6. **Que el centre tingui un bon clima de centre**. Un altre element que donarà una millor habitança és la qualitat del clima de centre, entenent que un clima tindrà

⁴⁶ Ídem 3

⁴⁷ Ídem 3

una major qualitat com més benestar generi en les persones. Aspecte molt ampli que es reflectirà en la convivència dins de l'escola, i que estarà marcat per la inclusió de tots els agents educatius en la seva creació.

Gràfic 11. Aspectes que ajuden que es doni una habitança més democràtica (elaboració pròpia).



9.2.1. Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de l'alumnat

La cerca del benestar de l'alumnat és un element comú en el conjunt de les escoles que han participat en la recerca. Tal com hem apuntat, un dels elements bàsics en la qualitat democràtica serà **que els diferents agents educatius puguin participar en les seves màximes condicions, aspecte que es concretarà en la seva inclusió i acolliment, i, principalment, en donar-li totes les opcions de rebre la millor educació possible.**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Una inclusió i acolliment que proporcionarà al centre una millor habitança i que es centrarà, principalment en tres aspectes bàsics, (1) en buscar recursos econòmics perquè a l'alumnat pugui exercir en plenes condicions el seus drets democràtics, (2) en disposar de polítiques i accions inclusives i (3) en donar la millor educació possible, perquè el conjunt de l'alumnat puguin ser ciutadans autònoms, amb criteri, capaç de relacionar-se amb els altres i de superar amb èxit els diferents trams del sistema educatiu.

9.2.1.1. Buscar recursos econòmics perquè a l'alumnat pugui exercir en plenes condicions els seus drets democràtics

Un dels principals reptes al que han de fer front els centres escolars en la consecució de l'objectiu de donar la millor habitança possible **és pal·liar les conseqüències dels baixos recursos econòmics d'algunes famílies**. Si bé és cert que els organismes oficials donen la possibilitat d'accedir a recursos econòmics en forma d'ajuts i beques, principalment, beques destinades a l'alimentació, la realitat que han mostrat les escoles participants és que els recursos socioeconòmics baixos estan associats a famílies amb una situació sociocultural baixa i amb dificultats de comprensió del sistema d'ajuts. Així, trobem que moltes famílies amb necessitats econòmiques no accedeixen a tots els ajuts per desconeixement de com fer les sol·licituds d'ajuda així com el seu seguiment. Per altra banda, també trobem situacions en què els ajuts que es donen no són suficients per cobrir el 100% del servei i, aquelles famílies que no poden assumir una part del cost acaben renunciant al servei i, per tant a l'ajut, amb una afectació directa en els nens i nenes. En aquest sentit en el marc de la lluita per la justícia social que hem presentat en el capítol anterior destaca la perspectiva i les accions d'una de les escoles participants que, per raons de context social, ha hagut de desenvolupar estratègies d'ajuda a les famílies dels nens i nenes que assisteixen a l'escola, que, en molts casos, no disposen dels recursos suficients mínims i bàsics.

La manca de recursos materials pot arribar a suposar que l'alumnat no gaudeixi i no pugui exercir els seus drets com a ciutadà, i alhora, no desenvolupi les màximes capacitats per aprendre i per participar democràticament en l'escola. Per aquest motiu, el fet **que l'escola disposi de plans d'ajuda a les famílies més necessitades suposa una millora en l'habitança del centre escolar**, i, en darrer terme, en la seva qualitat democràtica. Ajudes que es centren, principalment, en l'alimentació -beques menjador-, en l'accés a recursos i materials educatius -com llibres de text, i altres materials-, i

també, l'accés a poder fer sortides educatives -que aporten un millor aprenentatge a través del contacte amb l'entorn i, alhora ajuden a millorar la convivència en el centre escolar-. Una acció que millora l'habitança serà aquella **que vagi més enllà dels recursos estandarditzats que aporta el Departament d'Ensenyament i buscar alternatives i altres recursos per poder fer front a les necessitats de les escoles**, que, tal i apuntava el testimoni d'una directora de centre "el Departament ens ajuda, també ens va arribar tard i d'una manera que no ens va avisar però en tot cas, hem tingut ajuda amb diners." (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

Quines mesures, iniciatives heu tirat endavant per una mica, atendre o superar aquestes desigualtats socioeconòmiques?

TAT1. Clar, nosaltres a nivell de...ah...a l'escola sí que tenim un tractament de l'economia familiar determinat, que seria molt llarg d'explicar-t'ho, però en tot cas, ho considerem. O sigui, hi ha una base claríssima i és que cap alumne es queda sense material, sense sortides, cap alumne...cap. La qual cosa vol dir que sí no ha pagat, el mínim que se'ls hi demana, l'escola buscarà estratègies i buscarà maneres per suplir, però d'entrada ningú...

Però normalment per on vas a buscar recursos a fora o...?

TAT1. Ah...sí, passen...per exemple, Càritas col·labora, Creu Roja col·labora, després el Departament ens ajuda, també ens...va arribar tard i d'una manera que no ens va avisar però en tot cas, hem tingut ajuda amb diners.

DOR1 Dotació econòmica per atendre aquesta situació...

TAT1. Per atendre aquestes situacions. Per tant, tots els alumnes de l'escola, tots partim de la mateixa, o sigui, tots...la meta de sortida és 0, tothom ha pagat, malgrat hi haurà gent doncs...que se'ls ha ajudat o no s'ha arribat a pagar lo que han pagat els altres. És igual, però ningú se'n va a casa seu...sense...O sigui, cap alumne se'n va sense el seu treball. Perquè no hagi pagat...dius: aquest no ha pagat, no té llibres...No. Aquest alumne no ha pagat, mirarem de què pagui o mirarem de proporcionar-li...però té llibres segur, només faltaria!
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Més concretament una acció que ajudarà que les escoles tinguin una millor habitança serà **donar suport administratiu a les famílies en la gestió i sol·licituds d'ajuts**, ja sigui de beques menjador,

TAT1. [...] el tema beques, nosaltres hem gestionat les beques del 70% de l'escola, les hem gestionat, aquesta noia que ha entrat abans és la nostra administrativa, [...] la nostra administrativa, que és una persona que ja fa molts anys que està aquí, és una persona que lluita molt pel tema també. Per tant, som de les poques escoles que...bueno, fem les... ara ja darrerament ja no ho ha de fer tant, però les feia un per un i les omplia un per un, i les omplia ella [...] en el seu moment, beques de llibres o material, les feia una per una i se n'arribaven a fer 200. I per això en teníem tantes perquè no els hi dèiem té fes-la, sinó que... (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Com de beques de material escolar.

TAT1. [...] quan gestionem beques, sobretot, [...] quan gestionem beques de llibres que en diguem o de material, nosaltres gestionem beques de material per tot l'alumnat de la nostra escola. Això és molt, eh, per tot, 80%-70% de l'alumnat. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

Unes accions que van més enllà del tràmit d'omplir la documentació i que busca canvis en les polítiques municipals, aspecte que destaca el **compromís de l'escola en la lluita per la Justícia social**,

TAT1. [...] Ajudes de menjador hem progressat bastant, nosaltres...[l'escola] com a tal ha pressionat moltíssim, juntament amb tots els directors [del municipi], eh. Però [l'escola] sí que hem pressionat molt, hem tingut diverses entrevistes amb l'adjunt, que és el que porta el tema de menjadors, és l'adjunt [del Cap de Serveis Territorials de Girona]. I amb tots els directors hem aconseguit que aquest curs s'obrin i per primera vegada des de fa molt temps, s'obrin unes ajudes al 100%, que hauran d'anar amb el seu informe social. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, un altre element que ajudarà a tenir una millor habitança serà la **capacitat de negociació a dues bandes, per una banda amb les famílies, i per altra banda amb l'administració, per obtenir el màxim nombre d'ajuts per a les famílies més necessitades**; un exemple més del compromís social, ja que en aquest cas no només lluiten per a les famílies de l'escola en concret, sinó per a totes les famílies que van a altres escoles,

TAT1 Les escoles hem apretat moltíssim, hem tingut converses amb [l'adjunt del Cap de Serveis Territorials de Girona], hem...[l'escola] ha apretat molt perquè es poguessin fer packs, o sigui, bueno, diferents estratègies per tal de captar...i que poguessin...i de moment...

Per captar...?

TAT1 No...o sigui, tu demanes una beca i llavors, si la beca, per exemple, val cinc euros...o sigui, quedar-te a dinar val 5 euros, arrodonim-ho, i tu demanes la beca de tres euros, per tant, la família ha de pagar dos euros. A les nostres famílies pagar dos euros cada dia els hi suposava molt perquè, primer, perquè no només tenen un fill i aleshores, era molt. Per tant, què passava? Que la deixaven perdre aquesta beca. Aleshores, nosaltres demanàvem que es fessin packs, quan l'escola portava el menjador ja ho fèiem així. Aleshores, si tu tenies una beca de tres euros diaris per cada nen, ho ajuntàvem i dèiem: val, doncs mira, a tu te surt que et pots quedar dilluns i dimecres i ho tens gratuït, vale? Això no ens ho deixaven fer. Però nosaltres vam insistir molt, molt, molt, molt, fins que ara ja ens ho deixen fer. Per tant, què passa? Que si tu perdies la beca pues al segon any ja no la demanaves. I d'aquesta manera perdíem les famílies [...] El Consell Comarcal després se'n beneficiava perquè eren beques que després acabaven revertint amb ells mateixos. Però les nostres famílies les perdien. Ara ens ho deixen fer, per tant, jo trobo que amb aquest tema de beques de menjador hem avançat, veurem les que finalment ens donen... (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

També, en el marc de buscar estratègies que ajudin a aconseguir més recursos per destinar a les famílies, un altre element que ajudarà a una millor habitança serà la **cerca de recursos i ajuts a entitats de fora del centre escolar**, com, per exemple mostra aquest testimoni,

TAT1 Sí, per exemple, els grups de tercer i quart, que són quatre grups, ja fa anys que van a colònies, vale? Doncs els hi fan pagar 12 euros per nen. Clar, tu creus que amb 12 euros es paguen aquestes colònies? Però, per exemple, ara ja és el primer any que Dipsalut, ells es van presentar amb un projecte, i Dipsalut els hi...no els hi finança tot, perquè després l'escola també fa una aportació i paguem un autobús i entre tots paguem tot, però, per exemple, Dipsalut els hi fa una ajuda molt interessant en aquestes colònies. Però què ha fet el professorat dels 3ers i 4rts? Han elaborat tot un projecte, l'han presentat, han anat a hisenda... (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Estretament relacionat a la cerca de finançament està la concepció de **què el projecte educatiu tingui com a base tenir el menor cost econòmic per a les famílies**.

I això, la proposta d'activitats que feu, de sortides i així...teniu present suposo...el punt de partida?

TAT1 Evidentment. Nosaltres fem pagar una quantitat determinada a començament del curs que després es va fraccionant perquè les famílies a vegades, no t'ho poden pagar tot al començament. I aleshores, aquí hi entra tot, totes les sortides i totes les sortides estan pensades...nosaltres sempre mirem, clar, sortides econòmiques...tot això està pensat.
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

I també en relació als materials escolars **seguir polítiques de mínim cost econòmic** també pot ajudar a una millor habitança,

La proposta d'activitats, el tema de renovació de llibres que feu a l'escola, suposo que deveu tenir present també una mica el tipus de famílies...?

TAT1 Sí, mira, nosaltres treballarem bàsicament sense llibres. Els únics que utilitzem són aquells de material, que és...de comunitari...O sigui, en un moment donat el Departament ens va ajudar amb compra de llibres, tenim un material de llibres que és comunitari, es treballa molt amb quaderns i...i a la compra de llibres és mínima, mínima, mínima...molt poc.
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Finalment, pel que fa a l'ajuda econòmica a les famílies, un altre aspecte que ajuda a una millor habitança serà **que el centre disposi de mecanismes que els permeti prioritzar l'accés a l'educació dels nens i nenes per sobre del pagament de quotes**,

TAT1. [...] ningú es quedi fora perquè no pot pagar...O sigui, això és més que dit en la pràctica. És a dir, hi pot haver hagut gent que té diners i que potser enlloc de pagar lo que li tocava, pagava una mica més. Però quan algú s'ha quedat sense

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

poder pagar, no se li ha dit: fora! Sinó: prioritzem que et puguis quedar. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.1.2. *Inclusió de l'alumnat en el dia a dia de l'escola.*

Un altre aspecte bàsic en relació a la idea d'escola **inclusiva és valorar i tenir cura de totes les persones que formen l'escola**. Més concretament en relació a l'alumnat, tal com ens comentava la directora d'una de les escoles participants en la recerca "Una escola inclusiva és que els nens no sortissin mai de l'aula i que se sentissin tots valorats per igual, nens, mestres, quan dius escola, és clar, escola som tots" (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

Un altre element que ha destacat l'anàlisi del treball de camp i que ajudarà que els centres escolars tinguin una millor habitança serà **tenir present la inclusió de l'alumnat des d'una perspectiva cultural**, aspecte aquest, que està molt relacionat amb el pilar de l'alteritat -que veurem en el següent apartat-. En aquest sentit un dels elements que ajudarà a tenir una millor habiança serà que el centre visqui la seva **multiculturalitat des d'una perspectiva positiva**, aspecte que facilitarà l'acolliment de totes les persones, tal com relata el testimoni d'aquest alumne "...també fem moltes coses junts, fem una festa intercultural que és molt divertit i ho fem tots junts" (DKG-PR5-GD-ALUMNES).

9.2.1.2.1. *Tenir en compte la veu de l'alumnat i les seves necessitats*

Un aspecte que ajudarà que els centres escolars tinguin una millor habitança serà el fet de **tenir més o menys en compte la veu de l'alumnat en el dia a dia de l'escola**. En aquest sentit, en relació a fer que l'alumnat es senti millor cal que aquest disposi d'espais on poder expressar la seva conformitat o disconformitat amb les activitats que es fan. Així, en primer lloc **caldrà que l'escola creï aquests espais on tot l'alumnat pugui parlar i donar la seva opinió**, i que siguin dinàmiques que engresquin a tot l'alumnat, i no només als que els hi resulta més fàcil participar

Participa la gent, participen els vostres companys en aquests grups o participa poca gent?

Tots Sí, sí.

TAT2. Casi tothom.

TAT5. Bueno, però per classes més o menys

Per què participen tots? Què hi ha per què participin tots?

TAT2. Perquè els hi agrada.

Ho fan perquè volen, no?

TAT2. Clar, si no volguessin no cal que participin.

TAT1. Això que, aquesta pregunta que ens has fet de si la gent participa...tots participen també perquè sempre ens diuen que un projecte és algo que t'agradi a tu, que vulguis aprendre coses i que t'ho passis bé. I si no fas això, doncs ja canvis de projecte i tots hi estem d'acord, o sigui, tots participen.
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

Així, un dels aspectes que ajudaria a crear una millor habitança respecte a la voluntat de l'alumnat serà la **creació d'espais de diàleg amb l'alumnat**, tal com expressa la següent mare "la cosa extraordinària és que aquí els nens es reuneixen, parlen entre ells, no? I donen la seva opinió de coses que... els problemes que hi ha." (DKG-PR3-GD-FAMILIA), ja sigui amb tot el grup i en diferents activitats (a classe, a les colònies, etc.)

TAT6 Jo diria que hi ha un tema que, pensant en cicle mitjà i cicle superior, hi ha un tema que amb les sortides de colònies i tal, el fet del vespre fer una mica de revisió de com ha anat, mica d'assemblea, i explicar una mica l'endemà. Perquè no és allò de dir que l'endemà els nens quan s'aixequin que ho trobaran escrit. [...]; el fet de dir el vespre, bé, com ha anat, que us ha agradat més...

TAT3 Encara que estiguin molt, molt cansats
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, aquestes reunions, quan es realitzen amb tota la classe o en un grup gran, segueixen el model assembleari, que, tal com hem vist és una part essencial de l'ideari democràtic de les escoles participants, ja que és el model que permet generar més igualtat entre les persones que hi participen,

TAT1 O sigui, el dia d'avui, per exemple, que és dijous, els nens grans tenen una rotllana pròpia que els hi demanem que hi siguin per organitzar, etc.

Això ho feu dos dies a la setmana, oi?

TAT1 Sí, dimarts i dijous.

Els altres dies tots junts.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

La creació d'aquests espais també es poden donar en espais més informals i de més confiança, més enllà del grup classe, principalment a través de tutories i de reunions informals fora de l'hora de classe. En aquest sentit, tal com mostra el següent testimoni es tracta **d'espais de més confiança en els que es va forjant una relació més personal**, aspecte que repercuteix en tenir-los més en compte i en crear una millor habitança,

TAT3 Molta tutoria, molta... i cada dia, per exemple, a dos quarts d'1, els nanos, sobretot els grans, per fer-los fora de la classe, te'n veus un bull. Perquè es queden allà, parlen amb tu...

TAT6 Són espais de relació.

TAT3 De relació.

TAT2 Això si fos un líder autoritari, diries "no, s'ha acabat, vés al pati" o "adéu! No vull saber res més". Te'ls escoltes.

TAT3 I llavors hi ha per exemple, quan vols parlar amb un nano, que ells saben que quan vols parlar amb ell, serà fora de l'horari lectiu, serà a l'hora del pati, o serà a dos quarts d'1...

(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Finalment, en relació a la creació d'espais on l'alumnat pugui expressar les seves opinions i somnis i generar una millor habitança, destacar que una altra via serà que aquestes **reunions es facin fora de l'escola amb el govern municipal**. En aquest cas, serà a partir d'un treball a l'escola que l'alumnat podrà expressar les seves opinions i obrirà la porta a tenir una millor habitança del seu entorn. A més, també caldrà sumar-hi tot l'aprenentatge pel que fa a valors democràtics que suposa realitzar reunions amb l'ajuntament del poble on es troba l'escola.

TAT4. Bé, jo si... això de les mancances, vist pels nens de P5, perquè cada any ho fem i després anem a l'Ajuntament i tal, en tenen dues de molt clares eh: una és que els hi agradaria que els seus... parcs no hi trobessin caques de gos, això és una de les coses que diuen sempre; i l'altra que volen una piscina coberta.

[...]

TAT3. Però han creat, per exemple, un consell escolar a infantil que van a les dues escoles, fan unes eleccions per una continuïtat. Aleshores van a l'Ajuntament, es reuneixen, i fan unes propostes i involucren les famílies, cosa que està molt bé

(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, tal com hem mostrat, un aspecte que ajudarà a crear una millor habitança serà **que el centre escolar tingui en compte la voluntat i les necessitats del seu alumnat**, que "[...] els seus interessos tenen lloc, o sigui, tenen un lloc on ser posats a debat i on

se'ls hi dona un espai per recórrer" (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT); ja sigui a l'interior de l'escola, principalment, com en relació al seu entorn més proper. Tot i això tenir en compte la seva veu no ha de comportar realitzar totes les propostes que faci l'alumnat, sinó que significa tenir-les present, i, **en els casos en què no sigui possible fer-les realitat, dedicar-hi el temps necessari a exposar els raonaments sobre per què no es pot dur a terme**, tal com mostra aquest grup d'alumnes

I quan no es pot anar a algun lloc us expliquen el perquè i entre tots debatiu sí realment...?

TAT5. Sí, sí.

TAT3. Mil vegades ens ho expliquen.

TAT5. Si no ho entenem ens ho tornen a repetir
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

Finalment, en relació a tenir en compte la veu de l'alumnat, cal tenir present que sovint, **són les pròpies famílies les que coneixen millor la voluntat i els desitjos dels seus fills i filles**. Donant possibilitat d'acció real a les famílies, també estem creant espais en què els nens i nenes puguin expressar els seus desitjos.

TAT2. Jo per exemple... bueno, ho dic... en el meu cas perquè hi va haver un grup de pares que, bueno, que van veure, per exemple, tot el tema del pati, no? que tenim ganes de fer un nou pati. Però, per què? Perquè els mateixos nanos t'ho diuen, no? es que m'avorreixo aquí.. o es que no tinc... I apart surts i es que veus una explanada, no? no veus res més, no? es clar, és una opció per educar també, és una opció per treballar aquestes habilitats que em queixo que no hi són. Llavors es va dir que es faria, tampoc s'ha posat un termini, pues bueno. Aquest any hem aconseguit redactar el projecte. Bueno, està bé, no? I són coses d'aquelles que són propostes sortides des dels pares... (DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

9.2.1.2.2. Dur a terme estratègies que busquin una major implicació de l'alumnat a l'escola

Molt relacionat amb donar espai i tenir en compte la veu de l'alumnat és el fet que, a l'opinar i participar en situacions on es permeti la seva reflexió, s'està donant espai també a què **l'alumnat pugui implicar-se en el dia a dia de l'escola i en les seves activitats**, aspecte aquest, que també ajudarà a crear una millor habitança. Així serà motivar a l'alumnat a participar activament en les assemblees,

TAT1. A mig curs hi havia una mica de queixes a la rotllana gran que els hi feia mandra i que no sé què, però lo que vam fer va ser introduir una mica més d'estímuls, nosaltres preparar-nos-ho més, algun joc i tal...Introduir també més

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

possibilitats noves com, per exemple, apuntar-se a explicar el conte ells, els grans a els petits un dia a la setmana i no sé què més vam posar-hi...Intentar de fer-les més curtes però hi ha de ser. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

i, també, engrescar-los a participar en l'organització d'activitats culturals, com, per exemple, la realització d'una revista d'escola "fem una revista llavors, com que d'aquí un mes la volem tenir feta, pues els hi he preguntat a veure què és lo que farien ells per la revista, hem estat parlant una mica d'això" (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT), com també participar en activitats lúdiques que organitza el centre escolar

TAT1. [...] intentem que els alumnes participin a les festes, és a dir, quan s'organitza una festa d'escola, siguin alumnes determinats, classes determinades, que s'encarreguin de parts, no tant de l'organització sencera encara, però sí de parts. Per exemple, hem fet els jocs florals ara, la setmana de Sant Jordi, doncs, els alumnes de cinquè portaven tot lo que era la presentació, l'entrega de premis i la dinamització d'aquesta festa. També el que s'està treballant és que, per exemple, la setmana cultural, no? Doncs els alumnes, nosaltres fem exposició dels treballs fets en els passadissos. Llavors, hi ha alumnes determinats que expliquen als altres...O sigui, es fa un calendari de visites, llavors, ells saben quan han de venir a visitar el seu tros, i llavors hi ha alumnes determinats que els hi expliquen, bueno, com que els hi fan de guia i presenten, exposen la seva feina. (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT).

9.2.1.2.3. Crear dinàmiques de solidaritat i amistat entre l'alumnat

Un altre aspecte que també ajudarà a crear una millor habitança dins dels centres escolars, centrada en la figura de l'alumnat, serà la **creació de dinàmiques de solidaritat i amistat entre ells i elles**. Ja sigui a l'espai d'aula, d'ajuda mútua,

I us ajudeu entre vosaltres?

Tots. Sí

TAT2. Sí, per exemple, el projecte ahir ho van estar fent i jo estava malalt i no vaig poder fer. I hi he anat avui i els del meu grup m'han ajudat. (DKG-PR4-GD-ALUMNES)

com també d'amistat més enllà de l'aspecte acadèmic, i crear situacions en què es verbalitzi el valor que "tothom té amics, o uns o altres però tothom té amics" (DKG-PR4-GD-ALUMNES), tal com exposa aquesta alumna,

TAT4. També la Noa li ha de ser dur perquè ara ha canviat de classe, des de P3 amb nosaltres i que ens va donar un paper que ens va dir que ens trobava a faltar a tots i va començar a plorar i vam ajudar-la perquè no es sentís malament i avui hem jugat una mica amb ella perquè no es senti sola (DKG-PR3-GD-ALUMNES)

9.2.1.2.4. *Integrar el treball dels sentiments dins del projecte educatiu*

Finalment, i molt relacionat amb el treball de sentiments com l'amistat i valors com la solidaritat, un altre aspecte que ajuda a crear una millor habitança en el centre escolar en relació a l'alumnat, i a partir de l'anàlisi dels diferents testimonis recollits en el treball de camp, serà **integrar el treball dels sentiments i les emocions dins del projecte educatiu**. En aquest sentit, no es tractaria de tallers concrets d'educació emocional, sinó d'incloure dins del projecte educatiu l'ensenyament de la capacitat de gestionar emocions i sentiments, estretament relacionat amb l'aprenentatge de la capacitat crítica, tal com mostren els següents familiars,

TAT2. Lo satisfecho es eso, lo que decía ella y también el tema emocional, la capacidad de mostrar sentimientos, decir no me he sentido bien. Esto es muy importante.

TAT1. [*aprendre*] a prendre decisions en grup, a viure en comunitat, l'acompanyament emocional, a identificar les seves emocions, com estan, a resoldre les situacions en cada moment perquè en cada moment són diferents, no seguim una pauta en concret, ni anant a buscar el mestre perquè t'ho resolgui. No, a veure, ara què passa, com estic, com estàs tu, trobem una solució. Obrir la creativitat.
(DKG-PR1-GD-FAMILIA)

Un treball de les emocions que, tal com mostra el testimoni d'aquesta mare, repercuteix de forma directa en l'habitança del centre escolar i en la vida dels nens i nenes,

TAT1. [...] Els nostres fills vénen contents a l'escola. Tenen... l'aspecte emocional... que el treballen molt bé, i si no ho hem vist quan hem patit algun dol, ho han gestionat a nivell d'escola, com ho han pogut viure els nens aquell dol, que han vingut a casa contents perquè s'han pogut dir adéu vull dir, són coses molt aïllades, molt puntuals, però que amb les seves cosetes totes juntes, per mi això és un goig.
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

9.2.1.3. *Donar la millor educació possible*

Estretament relacionat amb la idea de superar amb èxit els diferents trams del sistema educatiu, que, tal com hem mostrat, és un dels eixos que el projecte Demoskole destaca com a element dins de l'habitança, està la idea que **el centre educatiu doni la millor educació possible al seu alumnat, entenent que serà gràcies a rebre la millor educació possible que podrà superar en èxit el seu pas pel sistema educatiu, i també, fer-ho en un pla d'igualtat respecte als altres nens i nenes**.

Tal com hem presentat, existeixen diferents vies que podran conduir a l'alumnat a la superació amb èxit de la seva etapa educativa, com (1) seguir models inclusius en el

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

grup classe, (2) mantenir una relació estreta amb les famílies a partir de què els centres segueixin models de participació educativa i avaluativa, (3) donar continuïtat a l'aprenentatge més enllà de l'escola, i també, (4) seguir metodologies d'ensenyament-aprenentatge que permetin un aprenentatge de valors i emocions, sense deixar de banda l'ensenyament instrumental i més acadèmic.

En conjunt, destaquem una sèrie d'accions i aspectes que ajudaran a donar un millor procés d'ensenyament-aprenentatge, i, per tant, una millor habitança, detectats a partir de l'anàlisi del treball de camp i que s'emmarquen en un ensenyament més democràtic, que vénen a sumar-se a tots aquells aspectes, que de forma estandarditzada, ja estan presents en el conjunt d'escoles catalanes.

9.2.1.3.1. Inclusió de tot l'alumnat dins del grup classe

Tal com hem presentat en apartats anteriors, la inclusió de l'alumnat podrà venir, per una banda, per tenir unes **pràctiques educatives que defensen els models inclusius d'ensenyament-aprenentatge** i rebutjar pràctiques com els agrupaments flexibles, grups per nivells, aules de reforç en horari escolar, etc.

TAT1. la inclusió, sobretot l'entenc com la antítesis de l'exclusió, no? el fet de no excloure a ningú ja queda inclòs, no?, vull dir, el fet de no treure cap nen de l'aula, el fet de no separar-los, el fet de que si es fan desdoblaments que sempre siguin heterogenis en tots els sentits, no només de coneixement, sinó de sexe i de tot, i de raça, i de lo que tu vulguis, bé no se queda..., bé, ja m'entens, d'ètnia, de procedència del país, vull que hi hagi una tranquil·litat,

Fent que hi hagi que tots els nens tinguin les mateixes oportunitats,

TAT1. que tothom pugui tenir les mateixes oportunitats,

Perquè moltes escoles això, aquest discurs, hi és, no? d'inclusió educativa,

TAT1. però això queda sobre paper

Però això queda sobre paper o sobre un discurs que, lo que deies tu abans, no? després tu dius, els nens, tots els nens som iguals, i després veus que les pràctiques, lo que es dona en aquella escola d'igualtat no té res, no? i d'inclusió tampoc...

(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit destaca la idea que **l'accés a l'educació és un dret que tenen tots els nens i nenes**, i que, per tant, defensar-lo serà un aspecte que ajudarà a donar una millor habitança a l'alumnat.

TAT1. Home, ara estem fent una cosa que és inclusió total, amb això de la llengua oral...un inspector que ja està jubilat, i que, és clar, és que esta ben bé en la nostra línia, perquè tots els nens han de poder saber llegir i escriure bé quan acaben, és una necessitat, un dret, no els hi podem negar, vull dir, no pots excloure a ningú. (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Tal com veiem, la perspectiva d'inclusió de l'alumnat forma part de la **ideologia de centre**, i, per tant, la inclusió de l'alumnat no es limitarà només a assegurar que tot l'alumnat te l'oportunitat d'obtenir els millors resultats educatius, sinó que també es tindrà en compte que donar una bona habitança també s'aconsegueix des del **respecte cap als diferents centres d'interès de l'alumnat**,

TAT2. sí també forma part de la ideologia, no? el tema de la inclusió. quan tu penses que un nen no només aprèn i és intel·ligent quan fa mates o fa llengües o destaca molt en la educació física, sinó creus que hi ha moltes intel·ligències a desenvolupar i que tothom tenim un parell o tres desenvolupades, i que allà sí que podem sentir-nos realment que creixem i que som, i això ho transmets a l'aula, mmm, ja no hi ha ningú fora, ja no hi ha ningú fora

TAT1. tothom té el seu espai, lo important és que tothom trobi algun espai que no hi hagi un buit (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Fins i tot també amb la inclusió de nens i nenes que formarien part del grup de nens i nenes amb necessitats educatives especials, "És un nen que és autista i es va detectar des de ben petit, ben petit, i a dins del grup doncs... se l'han fet com el seu germà petit no... és una cosa." (DKG-PR3-GD-FAMILIA).

Així, gràcies a la inclusió de l'alumnat en el grup classe trobem testimonis que mostren com **a partir de pràctiques inclusives l'alumnat aprèn valors com la solidaritat i l'amistat**, sent, també, aspectes que sumen i completen la perspectiva de donar la millor educació possible "En Mohamed, i està integrat, els companys, les companyes l'ajuden i ell pot anar al seu ritme, tranquil·lament..."(DKG-PR3-GD-FAMILIA).

A més, la inclusió de l'alumnat dins del grup classe, també **ajudarà a trencar amb les dinàmiques d'exclusió i baixes expectatives cap a grups vulnerables**, i alhora a apoderar-los en les seves capacitats d'aprenentatge,

TAT2. clar..., i això, clar, és trencar també models, un model que està com molt endinsat a l'esser humà, no sé, no?, jo recordo a l'Abraham, te'n recordes l'Abraham? que a mi em va fer mal... un nen de sisè, d'ètnia gitana, que un dia va dir, "ai m'estàs dient que jo soc tant intel·ligent com la Judith?, però tant, que no pot ser", o sigui no s'ho podia creure, no, mmm, em va arribar al cor, perquè realment has d'anar a les entranyes i treure d'allà alguna cosa que està, mmm, no sé...

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. perquè se'ls hi ha maxacat tant ...

TAT2. maxacat absolutament...

TAT1. ... que tu ets un desastre, que tu ets un desastre, que tu no pots fer-ho , que...
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Tal com resumeix el testimoni d'aquesta mestra, **la inclusió de tot l'alumnat dins la classe comportarà que cada nen i nena treguin el millor de si mateixos**, o, que és el mateix, que rebi la millor educació possible,

TAT2. ... per tant la inclusió és això, no només el tema del tracte, i de que tothom, segueix les normes i de que les normes són per tothom, és una actitud a classe de, de treure el millor que tenen els nens, i creure't que realment ho tenen, diferent un cadascun, eh?, i és aquesta història la que fa que es sentin no iguals, sinó diferents, no... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, destacar el testimoni d'un grup de familiars en el que expressaven que les dinàmiques d'exclusió, que entenen que, segons l'origen, els nens i nenes tinguin més o menys capacitat, o que rebin una educació diferent, tenen el seu origen en els adults, ja que els nens i nenes, en les seves etapes inicials, tendeixen a viure la diferència en igualtat,

TAT7. Bé és que ells, no sé, jo em va quedar molt quan en *Pere* feia 1r o així, que em parlava d'un nen magrebí... ai, un nen que era... un nen negre, i ell no se n'havia adonat. (riure) entén-me, ja ho veia, però per a ell no tenia cap mena de diferència. [...] Tal com diu en *Joan*, crec que som més nosaltres, amb les idees que tu tens, que no pas ells. És com si ve de no sé quin lloc, per ells és un nano. (DKG-PR3-GD-FAMILIA)

Que cap nen o nena perdi oportunitats educatives

Un altre aspecte relacionat amb la inclusió i que també ajudarà que el centre escolar tingui una millor habitança serà **seguir estratègies que ajudin a l'alumnat a no perdre oportunitats educatives**. Si bé, ser una escola que no segueix cap pràctica de segregació escolar és un aspecte fonamental per donar les mateixes oportunitats de treure els millors resultats acadèmics, hi ha altres situacions en què l'alumnat pot perdre aquestes oportunitats, com, per exemple, una manca de recursos econòmics, sigui en quan a materials educatius o en donar continuïtat a la seva vida escolar.

TAT1 Ara mateix que estem treballant amb la gent de sisè, amb alumnes que són potents a nivell d'aprenentatge, de coneixements o tenen aquest potencial...però

que ni ells ho saben, se senten inferiors als altres perquè tenen problemes per pagar. O sigui, se'ls hi fa evident i se'ls hi treballa amb ells la seva potència i el seu...i fem molt d'acompanyament en aquest sentit. Quan sabem que un nano és potent intel·lectualment se li fa molt d'acompanyament, en el sentit de que se l'ajuda molt a trobar sortides extraescolars, bueno, que l'ajudin a potenciar...si hi ha beques ens hi apuntem. (DKG-PR2-ENT-EQUIPOCENT).

Altres situacions que poden privar a l'alumnat de tenir les mateixes oportunitats educatives està relacionat amb el mal comportament i les seves conseqüències. En aquest sentit, també **que els càstigs per mal comportament no suposin pèrdua d'oportunitats d'aprenentatge** "Un professor jo quasi tot l'any m'he portat malament i ens porta a totes les excursions" (DKG-PR2-GD-ALUMNES). O també, "I a vegades, ens hem portat molt malament i ens porten d'excursió" i un altre respon "Són bones persones, fan tot el que poden." (DKG-PR2-GD-ALUMNES) referint-se a buscar mecanismes per donar-los una bona educació.

Finalment, també relacionat amb la inclusió de l'alumnat i les seves oportunitats educatives, **tenir establert que, per manca de recursos econòmics de les famílies, els nens i les nenes no perden oportunitats educatives**, també ajudarà a crear una millor habitança i a donar la millor educació possible a tot l'alumnat en un pla d'igualtat,

TAT1. Amb l'AMPA fins ara, sempre hem intentat de no excloure cap nen, no? En aquest sentit, també si alguna família no paga la quota de l'AMPA o...No sé, hi ha diferents opinions perquè...no poden o no volen...però és igual, si una família no paga la quota sempre hem intentat que els nens no siguin...

TAT4. Sempre hem intentat que ells tinguin igual que els altres.

Que no pateixin...

TAT1. Sí, jo crec que és el paper dels pares, no? Que no volen distingir nens o volen excloure nens de certes activitats en aquest sentit. Ara aquest debat de tant en tant surt, no? De hem de diferenciar entre els que paguen i no paguen, però jo sempre ho he vist una mica com el paper o el rol de l'AMPA de no...de promoure el benestar de tots els nens i que tots poden participar en totes les activitats i les mateixes condicions, no? I ja...si parlem d'un o dos nens es pot fer, però en una escola gran on tens potser la meitat és diferent, no? Aquí si...som solidaris, no? En aquest sentit...

(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Treballar amb grups classe amb ràtios més baixes o fer agrupacions heterogènies i crear grups de treball més petits

Una de les situacions que suposen una pitjor habitança són la quantitat d'alumnes per classe. En aquest sentit, aquelles escoles que per raons contextuals tenen l'oportunitat de tenir unes ràtios d'alumnat per classe més baixes, tenen més facilitats per oferir a l'alumnat una millor educació i també una millor habitança, tal com expressa la següent mestra amb el seu testimoni,

TAT2. També és un model que clar, la ràtio d'alumnes i acompanyants és molt diferent de les altres escoles i, per mi, és molt millor si poguéssim tenir a totes les escoles una ràtio d'un adult per set. Clar, ens podem permetre moltes altres coses, com un acompanyament emocional molt més proper, un seguiment de cada persona...Per ajudar-los a potenciar les seves capacitats, que és la idea també, potenciar i desenvolupar-se del què tenen. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

L'anàlisi del treball de camp ha posat en relleu que escoles que són petites -com el cas de les escoles PR1 i PR4- poden oferir uns grups de classe més reduïts, element que l'alumnat d'aquestes escoles valora com a positiu quan afirma que "A mi m'agrada més aquesta escola que una de gran perquè crec que fem més coses junts i donen moltes activitats perquè ens coneixen millor que en altres escoles. I també que fem moltes activitats que ens deixen triar" (DKG-PR4-GD-ALUMNES)

Si bé és cert que una ràtio d'alumnat baixa facilita molt la tasca de seguiment dels i les mestres, l'anàlisi del treball de camp ha mostrat que existeixen **estratègies que permeten dividir el grup classe sense adoptar metodologies de segregació o exclusió**, com a partir de la creació de subgrups d'alumnat que siguin heterogenis, tal com explica la següent mestra " [...] prioritzem aquesta atenció de poder tenir pocs nens de manera que s'ajudin entre ells, que no es facin agrupacions una mica postisses, sinó que hi hagin tots els nivells representats en el petit grup" (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT). O també com explica aquesta directora d'escola i la seva perspectiva de com els grups heterogenis representen un model inclusiu,

TAT1. de manera igualitària, sempre fer grups heterogenis, no segregar mai ningú, tot els suports (aules d'acollida, mestre d'educació especial), tothom sempre entra dins de l'aula perquè nosaltres creiem que els models positius estan a dins de l'aula, les interaccions són riques, és que fins i tot a l'aula d'acollida li dèiem, si tu parles suahili, tu parles anglès, tu italià, i jo en rus, com ens comuniquem? (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, destacar l'organització d'aula en Grups Interactius, com una via de treball en grups més reduïts seguint un model inclusiu i amb un augment dels aprenentatges de tot l'alumnat, tal com mostra el mateix alumnat,

Que són, expliqueu que són Grups Interactius, perquè la noia que estarà per aquí no sabrà què és... hi ha tantes mans aixecades, tantes mans aixecades, a veure, la primera crec que eres tu abans...

TAT4. Doncs, en Grups interactius són que vénen voluntaris, mares, o gent que venia abans vénen voluntaris i ens ajuden a fer lectura a fer matemàtiques.

Per què es diuen interactius, dius?

TAT1. Grups Interactius perquè són grups, que, per exemple, de català, doncs, és un grup, un altre grup, un altre grup

TAT3. I interactues amb totes les persones i doncs diguem és més fàcil explicar una cosa a 8 persones que a 25, i interactues més fàcilment amb els 8 alumnes i llavors és més fàcil l'estudi
(DKG-PR5-GD-ALUMNAT)

i els voluntaris que hi participen

TAT2. I son classes d'una hora i mitja!

TAT1. Son classes d'una hora i mitja però cada 20 minuts tenies un grup de nens. I van sortir súper contents.

TAT2. Però clar, vas canviant cada 20 minuts, vas canviant d'activitat, vas rodant, no? són com 4 grups, a la mateixa classe, llavors vas rodant, no? i és una passada perquè...

TAT3. I no només a la classe, perquè arriben a casa i mama, la *Claudia* me ha enseñado esto, y fulanita me ha enseñado y porque me han dicho....
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

Que tot l'alumnat tingui accés a tots els materials educatius -molt relacionat amb rebre ajuts econòmics i suport administratiu a les famílies.

Un altre element orientat a ajudar que l'alumnat rebi la millor educació possible és **crear mecanismes que permetin accedir a materials educatius i d'aprenentatge a tot l'alumnat**, especialment important per aquell alumant amb dificultats econòmiques que no tindrien accés a materials més cars com, per exemple, llibres de text. En aquest sentit, que l'escola creï un seguit de mecanismes i beques per aconseguir que les famílies no hagin de fer cap despesa per aconseguir aquests materials ajudarà que tot l'alumnat tingui les mateixes oportunitats d'obtenir els màxims resultats educatius, i, per tant, ajudarà a crear una millor habitança de centre.

Els llibres els aneu a buscar sobretot a la biblioteca?

TAT1. Sí, a veure, en tenim molts aquí també. I sí que ens n'han arribat molts de [nom editorial], és una editorial així... [...] Després hi ha hagut donacions d'una editorial que és [nom editorial] que també fan contes, no? Sempre ens porten coses...

(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.1.3.5. Relació directa i diària amb les famílies

Un altre element que ajudarà a donar una millor educació i una millor habitança de centre serà **fer un seguiment acurat de l'alumnat a partir de mantenir una relació més estreta i diària amb les famílies** i que rebin tota la informació de l'evolució acadèmica dels seus fills i filles.

Per aconseguir-ho i assegurar-ho l'anàlisi del treball de camp mostra que existeixen diferents accions que duen a terme les escoles que han participat. Així trobem pràctiques com donar les qualificacions de l'alumnat en mà a les famílies, cosa que els hi permet poder explicar l'evolució personalment. Aquesta forma de fer-ho crearà els espais perquè les famílies rebin tant les felicitacions del bon comportament dels seus fills com les no felicitacions. És una pràctica que obre un espai de diàleg que supera les reunions entre professorat i familiars, tradicionalment destinades a casos de mal comportament o altres problemàtiques. Aquest fet, la literatura científica el destaca com a una via de recuperació del sentit de l'educació per famílies que tradicionalment han tingut relacions conflictives amb l'escola -relacions que en la seva majoria afectarà les famílies amb nivells socioeconòmics més baixos- (Essuman & Akyeampong, 2011; Schutz, 2006; Kim, 2009; Heystek, 2011). A més, a part de recuperar el sentit de l'educació, aquesta pràctica també ajuda a potenciar el valor de treure bones notes, ja que al ser un reconeixement públic, aquest serà més desitjable.

TAT1. [...] no es donen els informes a mà, vull dir que dels tres informes el primer i l'últim han de venir la família a buscar-lo i se'ls hi dóna a una hora determinada i vénen, diríem, un 80% de tota la classe, vénen a la hora que se'ls hi diu i vénen tots.[...] Hi ha les reunions de principi de curs en les que tu fas l'explicació una mica de què anirà el curs. Aquestes s'han intentat de fer molt visuals, actives...perquè vinguin les famílies. I l'èxit és relatiu. *Vale?* Després hi ha les entrevistes individuals que són ocasionals, o sigui, que són per, *buena*, per tu explicar. I després hi ha aquelles que hi ha algun problema i tu has de parlar directament amb aquest pare o amb aquesta mare, amb la família en sí. Després ja fa anys que el que fem nosaltres és que els informes de principi de curs i de final de curs es donen a mà a les famílies. Per tant, es dedica tot un dia, al primer trimestre, tot un dia que s'allibera als tutors de classe i estan per rebre a les famílies. I no es dóna l'informe si no ve un adult a

buscar-lo. Aleshores, això és un èxit i ens ajuda moltíssim a parlar amb la família. Són súper exitoses. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

L'anàlisi del treball de camp ha destacat que aquestes relacions més acurades no només es poden donar en situacions excepcionals com l'entrega de qualificacions, sinó també en el dia a dia de l'escola, com en situacions "de quan arriben i quan marxen. No és: hola, t'entrego el fill i adéu. És estem aquí un quart d'hora: què, com estàs...I entre ells també parlen, i al marxar també..." (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT). En aquest sentit, un altre aspecte que ajuda a mantenir un contacte directe amb les famílies serà que recullin els nens i nenes a l'interior de les aules, creant així un espai de diàleg entre el professorat i les famílies, un seguiment diari i continu que permet a les famílies conèixer de primera mà l'evolució del nen o nena i al mestre o mestra expressar allò positiu o allò negatiu en el mateix dia.

TAT1. [...] a infantil, P3, P4 i P5 les famílies entren a recollir els alumnes, els seus fills, a recollir-los a la una i a les cinc, entren a dins a l'aula. O sigui...Clar, llavors això és...el contacte amb el mestre...Si tu has de dir alguna cosa, saps que també... (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Participació de familiars

També respecte a la relació entre escola i familiars, un altre aspecte que ajudarà que els centres educatius tinguin una millor habitança, i que, a més, també ajuda que les escoles donin una millor educació **serà la participació de familiars i altres agents educatius en les escoles.**

Ja hem apuntat al llarg d'aquesta recerca que existeixen diferents models de participació de familiars, i, d'entre tots ells, els models en què les famílies participen en activitats educatives -ja siguin de formació d'adults, com de suport a la tasca del professorat- i/o participen en els diferents processos d'avaluació, suposen una millora en els resultats educatius dels nens i nenes.

Tal com mostra la següent cita, i coincidint amb les aportacions que ja hem apuntat que fa la literatura científica, la participació de familiars en activitats educatives pot venir donada per diferents vies, però sobretot entenent a les famílies com a part del procés educatiu dels nens i nenes.

R:TAT1. [...] El que farem, ho hem parlat amb claustre i tal, és demanar diverses estratègies, demanar que les famílies s'apropin a l'escola de dues maneres

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

diferents: una, aportant elles, les famílies, els seus coneixements, que revertiran després a les diverses classes. I una altra, és que es demanarà a les famílies que vagin, que participin, però amb la intenció de que serem nosaltres que aportarem coneixement de l'escola envers a les famílies [...] El que sí que tenim molt clar com a escola perquè fa anys que treballem, és que no desistim mai de demanar la col·laboració de les famílies, vale? O sigui, mai pensem: no, aquest tipus de famílies no vindran, mai. Sempre entenem el nen i la seva família que formen part del procés educatiu, per tant, la família sempre que se la necessita, se la requereix. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, el següent testimoni d'un pare mostra com **la participació de familiars ajuda a millorar els resultats educatius dels nens i les nenes** gràcies a aspectes com veure els propis pares participant en l'escola implicant-se en la millora dels aprenentatges de tota la comunitat,

TAT1. [...] jo crec que l'educació, l'ha de fer la família, d'entrada, i si una família no pot estar dintre de l'escola, no poden treballar conjuntament, no? Jo puc entendre, que en l'escola normal hi ha reunions de pares, parlen amb la família i tal, però no és lo mateix que tenir una relació constant, i poder participar a l'escola. Igualment, un nen, o qualsevol nen d'aquí, no és el mateix que vegi que el seu pare o la seva mare s'implica a l'escola, que no s'impliqui o que no entri, no? Jo crec que l'educació és una cosa de tothom. (DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

Tal com hem anat apuntant, la participació de familiars comporta tota una sèrie d'avantatges que acaben repercutint en l'educació dels nens i nenes i també en un millor funcionament de l'escola en relació a la governança. En aquest sentit, la formació de familiars obre la porta a donar continuïtat al projecte educatiu a l'interior de les cases.

Un altre element que destaca dins de la participació de familiars en l'àmbit educatiu i que ajuda als centres escolars a tenir una millor habitança serà **que les famílies participin en els processos d'avaluació de l'alumnat**. Aquesta participació, la literatura científica ja la destaca pel seu component de control dels resultats educatius de l'alumnat, cosa que ajuda a millorar-los. En aquest sentit participar en les avaluacions dels nens i nenes permet a les famílies apropar-se més a les seves necessitats. Com, per exemple, en aquest cas concret d'aquesta escola on les avaluacions es fan conjuntament amb les famílies, es donen a principi de curs individualment, i a final de curs de forma grupal en assemblea, i poder valorar l'evolució del conjunt de classe. Es fan basant-se en uns ítems d'avaluació proposats per l'equip de professorat i validats per la resta de membres.

TAT1. Això, això ho escrivim, fem un informe escrit de tots els nens, llavors l'enviem a totes les famílies i les famílies envien la seva valoració a tota la resta del col·lectiu del seu nen. Com menja el meu fill, com està, etc. [...] Llavors, l'assemblea que coincideix al final del trimestre posem en comú les valoracions nostres que en

principi s'han llegit ells. I les seves, les posem en comú. En comú no vol dir ara que estem junt les posem totes. Vol dir que ens les hem llegit totes, hem fet un buidatge i si nosaltres, per exemple, a la valoració d'en *Pere*, els seus pares ens han dit algo que ens sorprèn ho comentem allà. I si ells han vist algo a la nostra valoració que els hi sorprèn o que no entenen o que no ho veuen o no hi estan d'acord, ens ho comenten. Vale? I aquí es dóna per dir una de les coses més interessants de [l'escola] que és aquest intercanvi a nivell col·lectiu de preocupacions, solucions, eines, etc. que fa que una de les coses que els hi passa a les famílies més aquí és que es senten molt acompanyades en el creixement dels fills. [...] Me'n recordo [d'una família que] ens van dir que potser això atemptava contra la intimitat dels nens. Clar, nosaltres partim de la base de què som un col·lectiu molt proper i molt familiar i nosaltres ho veiem molt ric això.

TAT2 Clar, també, a part d'això que diu ell, hi ha tutories.

TAT1 I espera, perquè el primer trimestre és individual i el segon i tercer trimestre intentem que siguin, o sigui, des de fa dos anys o tres són grupals, són grupals [o col·lectiva]. Això...són grupals vol dir: intentem descriure una mica la dinàmica del grup amb noms i cognoms.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.1.3.6. Crear un entorn educatiu més enllà de l'aula

Un altre aspecte que ajudarà a donar una millor educació a l'alumnat en general és la **creació d'un entorn educatiu més enllà de l'espai de l'aula**. En aquest sentit, una de les conseqüències de la participació de familiars a l'escola que han apuntat les escoles participants és la possibilitat de donar continuïtat a l'ensenyament de l'escola a l'interior de les cases.

TAT1. [...] el que farem, ho hem parlat amb claustre i tal, és demanar diverses estratègies, demanar que les famílies s'apropin a l'escola de dues maneres diferents: una, aportant elles, les famílies, els seus coneixements, que revertiran després a les diverses classes. I una altra, és que es demanarà a les famílies que vagin, que participin, però amb la intenció de que serem nosaltres que aportarem coneixement de l'escola envers a les famílies, val? Això ho vam estar treballant durant dos o tres cursos i llavors, la nostra intenció era ensenyar com els nostres alumnes aprenien i ensenyar com nosaltres ensenyàvem als alumnes. De manera que...poder intervenir en el procés d'aprenentatge a casa perquè entenem que moltes de les nostres famílies han fet un procés diferent al que fem els occidentals i que potser mancava una mica doncs una sèrie de rutines, una sèrie d'aprenentatges, una sèrie de coses que nosaltres estem acostumats, o sigui, els nostres nens quan van a P3 tenen tot un gruix d'aprenentatges ja molt fets a casa.
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, amb l'objectiu de **donar eines a les famílies per donar aquesta continuïtat educativa a l'interior de les cases**, serà la creació de materials d'aprenentatge creats pels mestres, i així traslladar el model d'ensenyament i aprenentatge de l'aula a l'interior de les cases,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1 [...] vam elaborar unes maletes que se les emportaven elles [les famílies] de préstec, a dins a les maletes hi havia tots els registres que nosaltres treballem amb els nens i llavors els hi deixàvem perquè elles...llavors, també fèiem el modelatge. Nosaltres fèiem tota una sèrie de sessions que havíem fet amb els nens i llavors els hi donàvem la maleta perquè llavors elles al llarg de la setmana...aquesta maleta s'anava passant de manera que n'hi havia tres de repetides i eren diversos registres. I llavors, aquests registres...registres vull dir: registres escrits, registres sonors, registres visuals, jocs, llibres de coneixements, per exemple. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest cas en lloc donar materials, l'estratègia que segueix aquesta escola és el treball pedagògic conjunt entre mestres i famílies, un model de participació educativa que busca donar continuïtat a l'interior de les cases a la tasca que fa l'escola

Per altra banda, la formació de familiars ajuda a **evitar incoherències entre el dia a dia de les famílies i els valors democràtics que s'ensenyen a l'escola**, cosa que ajudarà a millorar l'aprenentatge d'aquests valors i actituds, aspecte, que, per altra banda, mostra, en el cas d'aquesta escola en concret la profunditat del projecte educatiu duen a terme basat viure sota una ètica democràtica.

TAT1 I llavors aquí sortia el tema. I llavors això, de fet, és una de les coses que tenim pendents i que aquest any dèiem, no? De que volíem treballar, que no arribem de moment, però...perquè lo que dèiem és que bàsicament necessitem un treball amb adults. Perquè amb els nens, o sigui, lo que tu estàs transmetent és aquestes construccions diferent, però si tu no t'ho treballes això no porta enlloc. Necessitem fer un treball d'adults [...] Forma de parlar, de dirigir-nos, de pensar en els interessos, de tal...

[...]

TAT2. [...] El nen el rebrà molt més fàcil si no només és a la Pinya, sinó que també sigui coherent a casa, no?

TAT1 Clar, és que un dels altres pilars amb aquest fet de l'assemblea de l'horitzontalitat, és buscar una coherència entre l'espai d'aquí i a casa. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.1.3.7. Seguir metodologies d'aprenentatge que aportin una millor habitança

La metodologia utilitzada serà important ja que és una de les vies per les que l'equip de mestres transmet una sèrie de valors i actituds a l'alumnat. En aquest sentit es converteix en un element transversal que serà capaç d'ajudar a donar una millor habitança -en quan a aportar la millor educació i, també, en desenvolupar pràctiques inclusives (de l'alumnat, principalment, però també vers altres agents educatius)-, i ser capaç d'ajudar a donar una millor governança -en quan als aprenentatges vivencials i

curriculars en relació a la democràcia-, ser capaç d'ajudar a tenir una millor alteritat -en quan a possibilitat de fer visible a tot l'alumnat en un pla d'igualtat-, i, finalment, capacitat per treballar un ethos democràtic a partir del dia a dia escolar.

Més concretament, en quan a les aportacions de metodologies d'aula en relació a l'habitança, destaquen aquelles que permeten per una banda la inclusió de tot l'alumnat dins l'aula, ja sigui no traient a ningú de l'aula -com, per exemple, el treball en Grups Interactius o el treball en grups petits i heterogenis-, com la inclusió basant-se en respectar el seu ritme d'aprenentatge i la seva voluntat d'elecció -com, per exemple, els *tallers* (PR1) o els *ambients* (PR5)-,

TAT1. [...]Els tallers poden anar qui volen, si ho decideixen. Sí que depèn del taller se'ls hi demana, depèn del tallerista que fa el taller se'ls hi demana que si entren no poden sortir fins al final, o poden entrar i sortir quan vulguin, depèn del taller i... [...] Es proposa un altre taller i qui vol hi va. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

o també proposant un treball transversal multidisciplinari que aporti el desenvolupament del màxim nombre de capacitats i competències a partir del treball en temes del seu interès -com per exemple el *treball per projectes*, que realitzen totes les escoles que han participat en la recerca-, que es pot fer individualment,

I què feu a treball personal?

TAT3. Escollir un tema, cadascú escull un tema, per exemple, els insectes i ens plantegen un treball amb els insectes. Per exemple, buscar informació dels insectes, quantes espècies hi ha, com es fa un terrari i coses així. I al final li ensenyem a la Núria el treball que hem fet.R:Veu1 I també a final de trimestre, sempre hem d'anar un moment al despatx i així ens diuen com ens ha anat el curs, les notes i llavors què hauríem de fer per..

Val, i teniu la opció si alguna vegada vosaltres voleu parlar amb la vostra professora de demanar-li que us faci una...una entrevista...?

Tots. Sí, sí

TAT1. Sí, sempre que tenim algun dubte o qualsevol cosa, li demanem i ens diu que ens quedem a no sé quina hora i ja està.

TAT2 A quarts d'una.

TAT.1 O a les cinc, i a quarts de cinc
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

O, també, en treball en grup classe,

TAT2. mireu, ara, hi ha un projecte molt bonic que està resultant molt dialògic, que és el galliner, ara parlem molt de galliner perquè els nens de sisè han volgut a

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

principi de curs, doncs fer-ne un, li van fer la proposta a la seva tutora, que no va saber dir que no, no podia tampoc, és clar, i a partir de les mesures de matemàtiques hem inclòs aquest projecte com una part d'aprenentatge vam fer plànols a l'hort, van ubicar a l'hort, van fer una maqueta de l'hort i ara el volen construir. I, ara estan, clar, el volen construir, però s'han adonat que han de fer un pressupost i a veure d'on treuen les peles perquè no en tenim, molt bé. Amb aquest discurs, un nen que, en *Manu*, que no ha parlat mai, parla en el grup i diu "el meu pare em pot portar taulons de fusta que tenim al barri" [...] és el tema d'inclusió no?, aquest nen, és, era, aquest projecte és seu, han portat unes fustes, ara no sabem que farem amb aquelles fustes, perquè, clar, el que jo entenc com a galliner i el que potser entén ell és diferent. (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

O com mostra l'alumnat,

TAT5. Això, el tema del projecte el decidim entre tots a principi de curs, bueno, hi ha projectes que duren més d'un curs, i el decidim a principis de curs i llavors anem debatent i eliminant propostes. Eliminant en el sentit de que no es poden fer. També fem dos grups i també ens ho repartim, hi ha uns quants càrrecs: gerent, cap de grup, informàtic, el tresorer i el secretari.

TAT2. I el portaveu
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

I, en darrer terme, en relació a una millor habitança, en relació a les metodologies d'aula, destaca **l'aprenentatge de valors i actituds democràtiques de forma vivencial seguint el model assembleari.**

TAT1. [...] Llavors, quan vam començar el taller jo els hi vaig dir: vale, doncs triem animals. Què teniu idea per animals exòtics i què voleu saber? Llavors...què voleu saber? Doncs van dir: on viuen, com viuen, com tenen els fills i què mengen. Un clàssic dels animals però ells van marcar les preguntes. Llavors, l'objectiu del taller era respondre aquestes preguntes. Quan van estar respostes es va acabar el taller i això va durar varis dies.[...] aquests projectes sí són propostes seves que tiren en...llavors, nosaltres ens preparem perquè potser necessiten la nostra...no? Que portem materials, que no sé què, i a partir d'aquí... (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

També dintre del treball de l'habitança dins de l'àmbit de les metodologies, però en un altre aspecte, una de les situacions a les que ha de fer front l'equip de mestres a nivell curricular és **trobar l'equilibri entre l'aprenentatge de la democràcia en quan a valors, la seva aplicació seguint la metodologia més adient per al seu aprenentatge i no deixar de banda els aprenentatges instrumentals**, que en darrer terme seran els que obriran les portes del món laboral i acadèmic a l'alumnat. En aquesta sentit, i aspecte que donarà una millor habitança serà trobar aquest equilibri i **no deixar de banda l'aprenentatge de les matèries instrumentals**,

TAT1. I a nivell dels alumnes aquest temps no seria tant el més, sinó poder...

TAT2. No, reestructurar els horaris...

TAT1. Això també depèn de nosaltres però... Però hem de disposar de l'espai per veure com ho fem, no? Flexibilitzar-ho o de posar-ho d'una altra manera prioritzant... O sigui, si prioritzem el tema aquest més democràtic, més de... de uns valors, més de una educació de la personalitat... Clar, alguns continguts tampoc els podem oblidar. Doncs, com podem deixar tot això, no?

TAT2. Les dos coses...

TAT1. I...i clar, funcionem encara molt... No aquí, a totes les escoles, eh? Però a aquí també, no? Perquè és clar... Anglès: tantes hores, matemàtiques: tantes hores...

TAT2. Això és el que trobem que ens condiciona...

TAT1. I això ja ho hem de fer perquè...i és una de les feines de les escoles però com podem casar aquest mínim d'hores d'un currículum que s'ha de fer d'unes àrees amb aquestes altres hores que no figuren a cap currículum, que és un currículum ocult, la democràcia, però que en el fons potser és bàsic en l'educació. Llavors, el poder trobar aquest equilibri. Potser no és tant més temps sinó com poder distribuir aquest temps...això, pels alumnes.
(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

Assegurar que els recursos pedagògics són adients i coherents amb el projecte educatiu

Un altre element que també ajudarà que l'alumnat rebi la millor educació possible, dintre de l'àmbit dels recursos materials, és la tria d'aquests recursos que vagi en consonància amb el projecte educatiu del centre i els valors que es volen transmetre. En aquest sentit destaca el fet que abans de donar accés a l'alumnat a diferents materials (principalment llibres) l'equip de pedagògic s'encarrega de confirmar que són adients i adequats, tal com exposa aquesta mestra " *[en relació a les donacions de llibres a l'escola]* Molts sí, molts sí, molts han sigut donacions que han vingut d'altres llocs i llavors hem fet una censura." (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.2. Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de les famílies

L'anàlisi dels testimonis del treball de camp posa en relleu que la inclusió i acolliment a les famílies duta a terme per les escoles participants ajuda a crear una millor habitança de centre. En aquest sentit, aquesta inclusió es basa en tres pilars bàsics que seran **crear cohesió dins del grup de familiars, mantenir una relació directa entre famílies i escola** -amb una orientació d'ajuda per part de l'escola-, i també, que l'escola tingui **plans d'acollida per a famílies noves**.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

9.2.2.1. Dur a terme estratègies que ajudin a crear cohesió dins del grup de familiars

Que el grup de famílies que van a l'escola formin un col·lectiu amb un cert nivell de cohesió interna ajuda que els centres escolars tinguin una millor habitança, ja que aquesta cohesió repercutirà en un millor funcionament de l'escola en aquelles accions en què participin les famílies, i, també, en un sentiment de més acolliment cap a les famílies. A més, tal com veurem més endavant, la cohesió entre el grup de familiars serà un element que també ajudarà que els centres escolars tinguin un millor clima de centre, tal com expressa el següent mestre "és que la cohesió del grup adult evita molts conflictes, no? Igual com amb els nens ens ho plantegem el primer trimestre" (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

L'anàlisi del treball de camp ha mostrat diferents estratègies que segueixen les escoles participants per generar cohesió entre les famílies, com, per exemple, potenciar les relacions informals per crear un clima de confiança -aspecte que, tal com hem vist, també ajuda a augmentar la seva participació-, defensar el sentit de comunitat per sobre dels individualismes, crear espais que propiciïn que les famílies estableixin vincles d'amistat entre elles, tenir un projecte educatiu que busqui aquesta cohesió, i, també, un altre element que ajudarà a crear aquesta cohesió serà la continuïtat de les famílies en el projecte educatiu.

9.2.2.1.1. Crear un clima de confiança i relacions informals

Una de les vies que ajudarà a crear aquesta cohesió entre famílies serà **crear espais de confiança a partir de trobades informals en espais que conviden a aquesta informalitat**, tal com explica la següent mestra "l'última assemblea la vàrem fer en el bar" (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT), o també aquest testimoni d'un grup de familiars que valoren positivament l'ambient tant entre familiars com entre familiars i mestres,

TAT4. Ens has vist amb la directora abans? Abans de què arribéssiu ja estàvem fent una mica de gresca.

TAT2. No i jo penso que també els pares també veiem la bona entesa que hi ha a nivell de professorat, que... sobretot... bé, jo penso que van força totes en una línia. (DKG-PR3-GD-FAMILIA)

Així, destaca la millora en l'habitança **quan es generen vincles d'amistat dins del grup de familiars, i, a més, la millora en la implicació d'aquestes famílies i la seva participació en diferents accions**, fins i tot més enllà de l'etapa educativa dels nens i

nenes, tal com valoren aquest grup de mestres “també depèn de grups, per exemple el grup de l’any passat de quart, les famílies tenien molt lligam, ja ho saps tu, i continuen fent coses juntes fora de l’escola, però ja els hi ve des d’infantil” (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, veiem que **potenciar les relacions informals** serà una forma de millorar l’habitança del centre, ja que ajuda a crear un millor clima entre les famílies, també a partir de trobades espontànies com, per exemple, les relacions que es donen a la porta de l’escola. Cal apuntar que en els casos de trobades espontànies i regulars corren el perill de què aquests grups que per més assiduitat, per disposar d’un horari que coincideixi amb l’escola, per raons de feina, etc., rebin més informació i esdevinguin de forma accidental en grups que prenguin el control de les associacions de mares i pares i assoleixin cotes de control i poder. En aquest sentit, tal com hem vist en l’anterior apartat, existeixen mecanismes que ajudaran a evitar la creació de grups de control i poder entre els familiars,

TAT6. Bé jo sóc dels que sol venir sempre a l’escola a recollir la mainada sempre que puc i això. No sóc l’únic, hi ha molts pares que vénen aquí a recollir les mainades, llavors sempre hi ha tertúlia. I aquests temes es tracte, bé es tracten, es comenten no? “Ui! Han dit que no sé què!” “Doncs ara posaran unes càmeres de no sé què”

[...]

TAT5. Abans t’implicaves més, anaves... clar, ara ja no vinc cada dia a buscar la meva filla, ja és més gran, ja marxa... ens trobem pel camí, perquè ja no cal. Clar, abans quan són petits, hi ets molt, cada dia, xerres amb un, xerres amb l’altre, i ara ja... jo trobo que ja vaig de... moltes coses ja...
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

9.2.2.1.2. *Generar cohesió a partir de la participació de familiars*

Una forma de generar més cohesió de grup i que, alhora, les famílies es sentin que formen part del projecte educatiu, és **seguir el model de participació educativa**, ja sigui en activitats de formació de familiars com en suport a la tasca docent. En aquest sentit, destaca el cas d’aquesta escola que realitza unes jornades de cap de setmana on participen les famílies i el professorat destinades a parlar de temes pedagògics que preocupen les famílies i que han anat apareixent al llarg de l’any. Al marge de la formació, aquestes sortides de cap de setmana ajuden a crear cohesió de grup.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. [...] un cop l'any hi ha un cap de setmana que fem les jornades internes, que seria per treure els temes que han anat quedant sueltos a nivell pedagògic, debatre'ls amb temps, a fons i sense presses. [...] ... I l'altra part del dia va ser que...una roda, no? De que cadascú expressés emocionalment com estava i això sí que valorem molt positivament que aquest any s'ha fet el primer trimestre. Però clar, aquí, els que ja portem més temps, vulguis que no, ja ens coneixem més i tal. Les famílies que van entrar noves, no sé, hi ha una família que tenen un bebè que no saben lo que li passa i li estan fent proves...Pues aquí, vam poder posar la seva situació i això també fa que... Això, no? Que se sentin més acollits i nosaltres també podem entendre més...com que també és un moment molt fructífer, no? (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

A més, **que les famílies entrin a les aules** també ajuda a crear cohesió entre familiars i, ahora, ajuda a crear confiança amb el centre escolar, tal com expressa aquest grup de familiars,

TAT1. [...] aquí quan venim, a més, els nens decoren bé la classe, vull dir allò que la fan seva i ens ho ensenyen. Com a pares és un goig, perquè saps on està la teva filla, no sé

[...]

TAT4. Amb ells també els hi agrada, perquè el dia que venim també...

TAT5. Home és el que volen, que veiem què estan fent ells, preparar una sala que no...
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

9.2.2.1.3. Generar cohesió a partir de compartir un mateix ideal educatiu.

Un altre element que ajudarà a crear una millor habitança entre les famílies és **compartir un mateix ideal educatiu**, destacant la importància del projecte educatiu com a element que ajudi a crear un major grau de cohesió entre familiars. Així, l'afinitat pel projecte educatiu, i poder triar l'escola en funció d'aquest projecte genera situacions en què les famílies, en compartir ideals, tenen més facilitats d'entesa i treball conjunt.

TAT1. Jo crec que la majoria dels pares han triat aquesta escola, com tu dius jo he vingut a aquesta escola perquè m'agrada més aquesta escola que l'altra. Llavors, tenim una sèrie de pares que han triat aquesta escola perquè volen aquest... (DKG-PR4-DG-FAMILIA)

A més, a aquesta afinitat, amb el pas del temps, cal sumar-hi **el coneixement més profund del projecte**, aspecte que ajuda a cohesionar més el grup de familiars,

TAT2 Sí, estem molt afins amb com ho estem fent.

TAT1 També hi ha molta estabilitat del grup perquè de fet porta dos anys que el grup de famílies, que el 80% és el mateix [...] els que ja portem més temps, vulguis que no, ja ens coneixem més i tal. Les famílies que van entrar noves, no sé, hi ha una família que tenen un bebè que no saben lo que li passa i li estan fent proves...Pues aquí, vam poder posar la seva situació i això també fa que... [...] Que se sentin més acollits i nosaltres també podem entendre més...com que també és un moment molt fructífer
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Per altra banda, un altre element que ajudarà a crear una major cohesió de grup de familiars serà la **defensa de la perspectiva comunitària pròpia de l'ideari democràtic, per sobre de perspectives més individualistes**. En aquest sentit, tal com mostra el següent testimoni, en alguns casos caldrà el projecte educatiu sigui prou ferm i contraresti les tendències individualistes socialment més esteses,

TAT3 De la mateixa manera que plantejem, o sigui, o intentem plantejar, no? De què quan entres aquí de repent has de passar a tenir una mirada sobre una comunitat de nens i nenes, no és només en plan de...porto el meu nen aquí, què li passa al meu nen? Què li passa al meu nen? I què li passa al meu nen, no? Sinó és entendre que el nen està inserit dins d'una comunitat i que allà passen moltes coses, no? Són coses que hem anat veient durant el temps, que bueno han anat fent friccions, amb segons, no? Amb qui ens hem anat treballant, res, trobant junts, treballant, no? Diferents, no? Mirades sobre, sobre...

TAT1. Nosaltres entenem molt en plan això és una comunitat
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquesta mateixa línia, el següent testimoni d'un familiar mostra la importància de compartir aquesta visió de comunitat i com ajuda a crear una millor habitança,

TAT2. Això està bé, que hi ha bastant consciència grupal i tot i de vegades, inclús per email, que sempre per escrit dona més confusió i tal, però que es cuida el que dius, com ho dius, perquè hi ha com la consciència de què això repercutirà al grup. El conflicte és inevitable, però en general crec que tothom cuida bastant. (DKG-PR1-GD-FAMILIA).

Finalment, **que les famílies coneguin el projecte educatiu** també acabarà repercutint en l'educació dels nens i nenes, cosa que també suposa un element que millora l'habitança del centre, tal com comenta la següent mestra a l'exposar la necessitat d'explicar les bases del projecte educatiu a les famílies que acaben d'arribar a l'escola,

TAT1.[...] Per una miqueta, la idea, preservar el treball de l'assemblea perquè sinó el que passava és que els neguits de les famílies que acabaven d'arribar no deixaven avançar a l'altra d'allò. I llavors, clar, venia una i amb la seva pedrada: però és que jo això no entenc perquè jo he llegit que no sé què, no sé quantos, tal. I igual ens podíem passar dos mesos només discutint d'aquest neguit que tenia, no? Aleshores, s'havia de trobar la forma on equilibrar-ho tot, perquè evidentment em sembla súper humà i súper natural que la gent que arriba a un col·lectiu trigui el seu temps a ubicar-se i remogui un munt. Però a l'hora hi ha d'haver-hi la possibilitat de

tirar endavant. Tenim un grup de nanos que estan aquí cada dia i que demanen i tal i qual. Això ha d'avançar, no? (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.2.2. *Mantenir una relació directa entre famílies i escola*

L'habitança, en relació a l'acolliment i integració de les famílies en els centres educatius, **augmenta quan centre educatiu manté una relació estreta amb les famílies.** L'anàlisi del treball de camp ens ha mostrat diferents estratègies que segueixen les escoles participants que permet millorar i aprofundir la relació entre l'escola i les famílies. Així, trobem com (1) la celebració de reunions periòdiques de coordinació entre mestres i familiars, (2) donar resposta a les necessitats que puguin plantejar les famílies, (3) mantenir relacions que es visquin des de la perspectiva d'igualtat de diferències (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997), (4) sortir del discurs de la queixa i valorar aquelles famílies que estan implicades en el dia a dia del centre escolar, (5) mantenir canals de comunicació oberts, i, també, en darrer terme, (6) que el centre tingui una governança democràtica, seran accions que ajudaran a mantenir una relació més estreta amb les famílies, i, per tant, una millor habitança.

9.2.2.2.1. *Reunions periòdiques de coordinació entre mestres i altres agents educatius*

Una de les principals vies per mantenir una relació estreta amb les famílies és fent reunions periòdiques. Una de les vies perquè aquestes reunions no caiguin en la pèrdua de sentit per als seus protagonistes serà generar dinàmiques de diàleg entre escola i famílies, com, per exemple, les que ens mostren les següents mestres quan expliquen que fan reunions trimestrals per programar el trimestre a partir de les aportacions dels mestres i les famílies,

TAT3. Home, aquí es fan tres reunions per any de pares, saps? Que poques escoles...Només en fan una. En canvi, aquí cada trimestre fem una reunió...

O sigui, cada trimestre amb tots els pares?

TAT2 I els mestres.

TAT1. Sí, però jo crec que justament l'intercanvi entre opinió de pares i de mestres és important, no? En aquest sentit, perquè hi ha moltes escoles que fan molt d'AMPA però no de mestres. Llavors, el fet que tenim aquesta reunió conjunta és un valor afegit alhora de...

TAT2. Es treballa el que es farà aquell trimestre.

I amb les reunions aquestes trimestrals que feu, aquestes sí que...?

TAT3. Aquí sí que...Aquí pots...participa tothom qui vol aquí.
(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

9.2.2.2. Donar resposta a les famílies davant de qualsevol dubte o proposta (en aquest sentit és important la disponibilitat del professorat)

Un dels elements clau en la relació entre escola i família serà la capacitat que tindrà el centre educatiu de **donar resposta a les necessitats i propostes que facin les famílies**. En aquest sentit, un primer pas serà crear espais perquè les famílies participin i on es sentin que poden expressar els seus neguits o consultes i que seran escoltades. Aquest fet, tal com mostra el següent testimoni d'un familiar, ajuda a crear un sentiment d'acolliment en les famílies,

TAT7. Ens hem sentit ben acollits. Perquè entres aquí i no hi ha cap situació allò que et sentis "Ostres, no puc... això vés a saber si podré plantejar..." no sé què, vens aquí i dius, i llavors es fa el que s'hagi de fer no? Vull dir, ets ben lliure, no ho sé.
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

Un altre element estretament relacionat i que també transmetrà aquest sentiment d'acolliment és **que el centre transmeti a les famílies que és un centre obert i que poden anar-hi sempre que així ho necessitin**, tal com mostra el testimoni del següent familiar, en relació a l'escola, que "[...] sempre oberts a qualsevol cosa, que tu puguis tenir o que...no sé, sempre t'escolten" (DKG-PR4-GD-FAMILIA). **Que el centre escolar generi la sensació d'estar sempre disponible i que sigui un espai de seguretat i confort per a les famílies que ho necessitin**,

R: Veus Però jo aquí, l'escola sempre han sigut molt proactius en aquest tema, perquè jo també he necessitat ajuda i... [...] He vingut a l'escola directament i, i... al contrari, o sigui m'han fet veure i m'han ajudat a veure coses o al mateix, m'han donat pautes perquè jo pugui ajudar no? (DKG-PR3-GD-FAMILIA)

Així, lligat a la creació d'aquests espais, un altre aspecte que ajudarà que les famílies expressin les seves necessitats de forma lliure és la **predisposició de l'equip de mestres a estar receptiu a les famílies**, tal com veiem en els següents testimonis, un per part de la directora d'una escola, i l'altre per part de les famílies de la mateixa escola,

La capacitat d'una família de parlar amb el mestre, d'adreçar-s'hi i de resoldre qüestions que puguin sortir dels fills és relativament fàcil?

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. Súper fàcil. Súper fàcil, nosaltres estem a disposició a *full time* és una exageració, jo sí...[...] Jo sí, jo sí, vull dir, jo no tinc, i no tinc perquè, no vull tenir-ho, eh, no pas perquè no hi hagi pensat, no tinc horari de rebre la gent, o sigui, normalment sempre...[...] i és clar si arriben i tinc classe, doncs hem de quedar un altre moment. Però si arriben iestic al despatx sempre se'ls atén, sempre, perquè ho volem fer-ho així, eh. I el mestre, a no ser que estigui fent classe, que llavors els hi diem que no, quan està fent classe no. Sempre els hi diem o a la una o a les cinc, després si aquell dia no li va bé, dius: mira, vine un altre dia i ja està. Estem sempre a disposició.

(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

I el testimoni dels familiars,

¿Vosotras podéis venir aquí a hacer estas reuniones, que espacio para cualquier madre que tenga niños aquí en la Farga, venir, hablar con el profesor, hacer tutorías, no sé si entrar a clase...la relación en general es...?

TAT3. Sí

TAT2. Hablar es...los profesores respetan, eh, te escuchan y ayudan...

(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Per una altra banda, que l'escola doni resposta a necessitats de caire més assistencial serà un aspecte que millorarà en gran mesura l'habitança del centre escolar. Així, veiem com el centre escolar ajuda a les famílies **realitzant activitats que estiguin estretament relacionades en el seu dia a dia que els hi aportin solucions a possibles dificultats en àmbits bàsics de la seva vida personal**, com, per exemple, gestionar temes d'habitatge o d'ocupació. En aquest sentit, cal destacar que quan l'organització d'aquestes activitats **es fa conjuntament amb les famílies**, les accions es poden ajustar més a les seves necessitats més immediates.

TAT1. [...] S'han fet...organitzar xerrades...Per exemple, l'any passat vam organitzar un parell de xerrades. [...] O sigui, per exemple, vam tindre un parell de xerrades que vam tindre molt d'èxit. Una va ser...ens van vindre amb els de la PAH, van venir i van fer una xerrada que no s'hi cabia i després una altra que els van donar quatre directrius per buscar feina, com ho han de fer, a quins llocs...per gent que està aturada per buscar feina, també hi havia molta gent, molta gent. Hem fet xerrades i ells parlen, sí que és veritat que són gent que parla, que et comenta... (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

També dins de l'àmbit econòmic, trobem com **la perspectiva democràtica del centre escolar i la seva lluita per equilibrar les desigualtats socials serà un element que ajudarà a crear una millor habitança**. En aquest sentit, aquesta perspectiva es traduirà en acollir econòmicament a les famílies, des de la perspectiva de no ser una escola elitista sinó ser un centre accessible a tothom, i en crear estratègies per fer-ho real, en cas que hi hagi famílies que econòmicament no s'ho puguin permetre,

R:TAT1 Sí, això...La importància sobre la col·lectivitat, [...] Que sigui lo més popular possible, és a dir, que no...que encara que potser siguem una elit o una d'això cultural...[...] que això sigui accessible al màxim de gent possible i que l'economia no sigui un problema. Si hi ha una família que ara es queda sense calers, no marxarà perquè no pugui pagar. Intentarem resoldre-ho entre tots. I llavors, aquí es crearà una altra forma d'estar, respecte de l'escola o del projecte, no?

[...]

R:TAT2 Sí, sí, sí, i tant. Jo també destacaria que tot i que, les famílies estan pagant uns diners, no? El fet d'estar ocupant i el fet de...bueno, o sigui, destacaria que anem sobretot a que no sigui un projecte elitista, no? Que sí que estan pagant però mirem de què puguin venir tots els nens, que si algú no pot venir, com ens ho fem perquè puguin entrar, no? Perquè per nosaltres és molt important que això no sigui un projecte de classes. I això també ho destacaria molt, no? Com a algo que valoro.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, per raons d'ideari democràtic, es busca equilibrar les desigualtats socials, focalitzant l'atenció en aspectes econòmics i de recursos, amb l'objectiu de donar una educació accessible a totes les persones, ja sigui creant un projecte educatiu que suposi un cost mínim per a les famílies ,

TAT1. Després també hi ha gent que a nivell econòmic, per exemple, ja només pel sol fet de triar que treballar menys per poder estar en un espai així...En general, pocs recursos o bastant limitats. O sigui, nosaltres, una aposta també de [*l'escola*] és que, a part de ser una educació lliure o respectuosa, [...], que sigui popular, en el sentit de que sigui lo més assequible possible per tothom. [...] ...i per això, per exemple, les quotes que paguen les famílies són per cobrir els nostres sous [...]. Pels nostres sous i la resta pues molt d'això, lo que dèiem, reciclar materials, intentar donacions, i tal. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

com també, buscant solucions i lluitant perquè la manca de recursos no suposi la pèrdua d'oportunitats educatives ni qualitat en l'habitança del centre escolar.

TAT1. Además, hay un esfuerzo por parte de la dirección y del claustro para pensar ideas imaginativas que permitan cubrir todas las necesidades, en cuanto a material, pero también en cuanto a actividades complementarias, ¿no? Y unos esfuerzos de presupuesto...es realmente, titánico. Es decir, esto sí que realmente luchan el día a día por la supervivencia porque donde más, una de las cosas de la escuela donde más presupuestariamente lo nota es que la mayoría de las familias o muchas de ellas, no pueden asumir el pago, ni único, ni entero, ni en el momento que toca de la matriculación. Y menos cuando tienen muchos hijos, ¿no? Entonces claro, esto por la escuela supone un punto frágil de moralidad brutal. (DKG-PR2-GD-AMPA)

9.2.2.2.3. *Que el centre escolar visqui la diferència en un pla d'igualtat*

Un aspecte que ajudarà a crear una millor habitança de centre, centrat en les relacions entre famílies i escola, i que està estretament relacionat amb el grau d'alteritat que té el

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

centre escolar -aspecte que detallarem en l'apartat 9.3-, **és deixar espais perquè cada família pugui representar la seva cultura de forma lliure i sense prejudicis**, tal com exposa la següent directora de centre "...i tenim famílies que estan amb associacions vinculades a la seva cultura i llavors, bueno... N'hi ha varies d'associacions, dos o tres." (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

El respecte a les diferències culturals també el trobem en la relació entre famílies, sent un element que també serà important en la creació d'una millor habitança de centre. En aquest sentit, cal tenir present la realitat de famílies novingudes provinents d'altres cultures i costums,

TAT7. Bé, temes de costums això... Com convidar un nen de depèn de quina cultura a la festa d'aniversari que fas a casa teva o que es quedi a dormir, doncs a mi em va suposar haver d'anar a parlar amb el pare i explicar-li, "Escolta, que no farien pas res, que sopaven i tal" i convèncer. Va venir, físicament a casa, a veure-ho, i el va deixar quedar a dormir. Ho vaig trobar molt bé! (DKG-PR3-GD-FAMILIA)

9.2.2.2.4. Sortir del discurs de la queixa. Donar més valor a les famílies que estan implicades i no tant a les famílies que no s'impliquen

Un altre aspecte que ajuda a crear una millor habitança, en relació a la participació de les famílies en les diferents activitats del centre escolar, és el fet de **donar més importància a les famílies que assisteixen i participen i no tant a les que no vénen**. Així, donar atenció a les persones que participen ajuda a crear en elles un sentiment més profund d'implicació cap a l'escola i alhora, de forma general, un apoderament en les seves accions. Per altra banda, des de la perspectiva de l'escola, ajudarà a crear una millor habitança el fet de no deixar de fer activitats orientades a la participació de les famílies perquè hi hagi poca assistència, sinó seguir fent-les i repensar les accions per aconseguir que, en la següent, hi vagin més...

TAT1 Sí, l'assistència és voluntària i l'assistència és molt...molt poc regular. I això, a vegades, no saps què pensar...si és que no ho vas fer-ho bé el dia abans o què passa...Després va arribar un moment que vam pensar que era igual, que vinguessin els que vinguessin nosaltres ho fem, perquè si estem pendants dels que veïem, tampoc no...era igual. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

9.2.2.2.5. *Tenir canals de comunicació amb les famílies*

Un altre aspecte que ajuda a crear una millor habitança és **que es doni una comunicació directa entre famílies i escola**. En aquest sentit, aspectes com anar a les cases de les famílies ajuda a generar un clima de confiança cap a l'escola i les seves activitats, que acaba repercutint un una millora cap a l'alumnat,

TAT1 Clar, els hi ha donat una feina...perquè ells l'han volgut fer perquè sinó...Bueno, tu dius: no podem anar a de colònies perquè...Bueno! Després fan entrevistes amb les famílies, perquè hi ha pares que eren reticents, hi ha famílies que...

I s'ha d'anar en alguns casos a parlar família per família?

TAT1 Sí, en alguns casos sí, en alguns casos són reticents, el desconeixement, la por...I normalment, jo no dic totes, però normalment...s'acaba acceptant i acaben anant-hi.

(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Per altra banda, aquesta comunicació també aportarà **tenir present la realitat de les famílies** en aspectes tan bàsics com consultar l'horari de les reunions i trobades perquè puguin assistir el màxim nombre de persones, tal com mostra el següent testimoni d'un familiar "quan hem de fer les reunions també pregunten una mica que tothom li vagi bé el dia i tal. No és allò que...tal dia, tal hora." (DKG-PR4-GD-FAMILIA).

9.2.2.2.6. *Que el centre escolar tingui una governança democràtica*

Un altre aspecte, relacionat amb les relacions entre família i escola, i que ajudarà a donar una millor habitança és el fet **que l'escola s'estructuri i es gestioni sota una governança democràtica**. Així, d'entre els diferents avantatges que es puguin derivar d'una gestió escolar democràtica, destaquem la creació d'un clima d'entesa i de dinàmiques d'arribar a acords per consens. En aquest sentit, destacar, tal com ja hem mostrat en el punt 9.1.6.2. d'aquesta recerca, que **la continuïtat de l'equip de mestres ajuda a consolidar el projecte educatiu**, i, alhora, a **prevenir i solucionar possibles problemàtiques entre familiars i l'escola**, on la figura d'un equip docent fort fa d'element de cohesió entre famílies. Així, un aspecte que podrà conduir a tenir una millor habitança als centres escolars serà **tenir en compte les necessitats de les famílies i altres agents educatius abans de prendre decisions, i que aquestes siguin consensuades entre tots**.

TAT1. Això de l'horari intensiu que al final no hem acabat de debatre a fons però...perquè hi havia la proposta d'alguns pares de mirar si era possible de fer

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

horari intensiu a primària, no? I llavors sí que els mestres també ens han escoltat, després hi ha hagut un debat, i han fet una mica de consulta amb totes les famílies...I al final, no s'ha treballat més el tema perquè semblava que era massa...no? Però hi havia la voluntat diguem, no? De parlar-ho i de mirar com podria afectar a l'escola, als alumnes, les famílies i quins beneficis o... (DKG-PR4-GD-FAMILIA)

En aquest sentit, una estratègia que podrà ajudar és **crear mecanismes d'entesa i dinàmiques en defensa de voler arribar a un consens** i evitar, així, llargues discussions en els processos de decisió. Situació, que, per altra banda, tal com hem presentat, es dona en major mesura, en aquells projectes educatius més madurs,

TAT1. Llavors, és veritat, nosaltres a l'assemblea lo que fem és traslladar el que està passant a l'espai durant aquell mes i plantejar els nostres dubtes, les nostres possibles solucions, les propostes que tenim...i allà encetar un debat al voltant d'això al qual s'arriba a un consens. Ja no és cadascú amb la seva pedrada: no, s'hauria de canviar tot i ara...jo que sé, pues que la sala gran sigui la sala tova! No, o sigui, ja hi ha com un...(DKG-PR1-ENT-EQUIPOCENT)

9.2.2.3. *Que el centre escolar disposi de plans d'acollida per a famílies noves*

Un aspecte que ajudarà a donar continuïtat al projecte educatiu serà **que les famílies (i els altres agents educatius), coneguin el projecte educatiu profundament**. Així, les famílies no només podran aprofitar totes les oportunitats que l'escola els hi pot oferir (tant a ells i elles com als seus fills i filles) sinó que aquest coneixement aporta a l'escola un alt grau de transparència, cosa que, tal com hem vist en l'apartat 8.1.1.1. acaba repercutint amb una major confiança cap a l'escola, i, per tant, serà un aspecte que ajudarà a crear una millor habitança.

En aquest sentit, **aquells esforços en donar a conèixer el projecte educatiu a les famílies seran estratègies que ajudaran a millorar l'habitança escolar**. De les diferents estratègies que s'han anat presentant en anteriors punts, com, per exemple, la figura dels Pares delegats (PR5), o l'ús d'Internet (PR1), entre d'altres, que busquen fer arribar la informació a totes les famílies, volem destacar **el fet de tenir plans d'acollida per a famílies noves** per la seva intenció de prevenció, i, també, pels possibles efectes positius que tindrà en les famílies que l'escola tingui un pla específic per acollir-les.

Perquè ara clar, durant el curs ja hem fet portes obertes: ve gent a conèixer el d'això, llavors els hi donem el mail de les famílies noves i llavors hi ha un protocol per acabar entrant i després un protocol per començar el curs. (DKG-PR1-ENT-EQUIPOCENT)

En aquest sentit, **l'acolliment per a les famílies ajuda a crear un bon clima de centre,**

TAT1. Sobretot en això, com ubicant molt a la gent que arriba de nou al col·lectiu, d'ubicar-la molt de a on es troba. I quines dificultats es trobarà, no? Per exemple, nosaltres el que els hi plantejem és que el primer trimestre, el primer trimestre és, no?

[...]

TAT3 [...] se'ls hi posa una altra família de referència per poder compartir tots els dubtes que es generen. Perquè es generen un munt de dubtes i contradiccions, sobretot, no? Amb famílies que vénen amb nanos més petits, que és el primer moment que es socialitzen, gent que hi ha té, no? Té una mica d'abstracte en el cap i de repent, no? Vens aquí, et trobes amb la realitat i hi ha coses que no et quadren que no sé què... Aleshores, vam decidir posar una família de referència que és on poguessis tu traslladar tots aquest dubtes.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

També, tal com mostra aquesta mare en resposta a la pregunta si es va sentir ben acollida "Et vas sentir ben acollida? Molt! Sí, així com poden sortir diverses opcions, tensions, així com moltes coses, després hi ha com molta qualitat" (DKG-PR1-GD-FAMILIA).

Aquestes dinàmiques es poden dur a terme gràcies a la **perspectiva de l'escola de ser una escola, on es potencia i es prioritza la participació de les famílies,**

TAT2. Està de voluntària, veus?

TAT1. Si, faig el que puc. Com que sé que sempre tenim les portes obertes per poder entrar i ajudar als pares, als mestres... o sigui, és igual, és un "curatiu". Facis lo que facis, amb els nens pots anar.... Jo l'any passat vaig venir, el meu *aniversari* el vaig passar explicant un conte a la classe dels nens... això molts altres coles no ho fan [...] Llavors el fet de poder participar, el fet de poder tenir una escola així oberta, és perquè també a tu et fa feliç fer això. Llavors... jo crec que és la clau... és aquesta potenciació...
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

9.2.3. Que els centres escolars duguin a terme estratègies d'inclusió i acolliment de tot el cos de mestres

Les vivències de l'equip de mestres dins de l'escola també és una part essencial que aportarà una millor habitança a l'escola, i per tant, l'oportunitat de tenir una major democràcia. En aquest sentit a partir de l'anàlisi del conjunt del treball de camp que hem realitzat hem pogut concretar una sèrie d'accions que ajudaran a crear una millor habitança en el cos de mestres. Destaca, **l'acollida del professorat nou o en**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

pràctiques, generar **espais continuats de cohesió i millora grupal** a partir de compartir neguits i sensacions diàries, i, també, seguir **models de lideratge compartit**.

En aquest sentit, un element que ajudarà a millorar l'habitança del centre escolar és la **creació de mecanismes que permetin una bona acollida del professorat nou**, i també, de l'alumnat universitari en pràctiques, tal com comentava aquesta mestra "I els que estan molt ben acollits també són els practicants. Com a escola de pràctiques, funcionem molt bé. " (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT) És a dir, ser una escola acollidora i tenir cura d'acollir a nous treballadors,

TAT1. Sí, jo aquest és el quart curs i diguéssim que el cinquè. Bueno, vaig venir aquí de voluntari també, per entrar i fer el relleu dels acompanyants també té una fórmula. Bueno, una fórmula, una manera de fer...I llavors, normalment estàs d'observador un temps i després si encaixa i tot això que diem també, jo destacaria que és com molt important a l'hora d'entrar a [l'escola] que no és un servei i que de tant en quant hi ha d'haver un relleu d'un acompanyant. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest testimoni també podem apreciar un altre element que ja hem apuntat anteriorment que és **la importància que el cos de mestres conegui i s'identifiqui amb el projecte educatiu**.

Un altre element que ajuda a acollir i cohesionar l'equip de mestres és la **realització de reunions periòdiques de coordinació**, tal com ens explicava la següent mestra "[...] abans de començar el curs ens reunim nosaltres per plantejar el curs, acordar les conclusions que hem tret del curs anterior, per veure aquest any lo que fallava, lo que no..." (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT). En aquestes reunions, també es podran donar situacions d'intercanvi de neguits o situacions positives que s'hagin viscut en el dia a dia de l'aula, i poder compartir-les.

Finalment, un dels efectes positius de **seguir models de lideratge democràtics**, com podria ser el lideratge compartit o el lideratge dialògic serà aportar també una millor habitança. En aquest sentit, el fet de compartir o repartir les tasques de gestió de l'escola entre tots els membres del claustre (*lideratge compartit*) o amb altres agents educatius (*lideratge dialògic*), comporta la capacitat d'entendre i sentir més empatia vers els

companys de feina, cosa que ajuda a crear més lligams, evitar conflictivitat i generar actituds de solidaritat entre el professorat⁴⁸.

9.2.4. Que el centre escolar disposi de recursos humans suficients.

Comptar amb recursos humans suficients per poder realitzar el projecte educatiu amb totes les seves potencialitats ajudarà que les escoles tinguin una millor habitança. Per recursos humans entendrem l'equip de treball, i en aquest sentit destaquen tres elements, que són (1) la **promoció de la participació de tots els agents educatius** en el dia a dia de l'escola com una de les principals fonts de recursos humans sense que suposi la necessitat d'un augment de recursos materials, (2) **mantenir una relació estreta entre l'escola i la comunitat veïnal**, i (3) la **fortalesa de l'equip de mestres**.

9.2.4.1. Promoció de la participació de tots els agents educatius

En primer lloc, destacar que **totes aquelles estratègies destinades a incentivar la participació de la comunitat dins de l'escola**, que han estat presentades en l'apartat 9.1.1.1., al marge de donar eines per una governança més democràtica, també permetrà que el centre escolar tingui una millor habitança.

En aquest sentit, **la promoció de la participació de la comunitat** -veïns, familiars, exalumnes, alumnes universitaris, etc.- com a voluntariat és una estratègia que ajuda a tenir un major nombre de recursos humans dins del centre educatiu sense afegir un cost econòmic al projecte. Així, els recursos humans estarien disponibles, sempre que l'escola posi en pràctica programes i accions que engresquin a aquestes persones a participar, i poder entrar dins de l'escola i formar part del projecte educatiu, d'entre les que destaca la figura del voluntariat per la seva capacitat de mobilitzar aquesta participació, tal com hem apuntat en la fonamentació teòrica en destacar tipus de participació en forma de voluntariat (Epstein, 2001; Epstein et al., 2002; Schutz, 2006) o models de participació educativa (Ministerio de Educación, 2011).

TAT2. Jo deia que, com que nosaltres l'any que ve, se suposa que farem primer d'ESO, doncs vindriem ajudar a ser voluntaris, quan més voluntaris millor per ajudar a les classes [...] Els voluntaris són una cosa que fa molt temps que es fa i ens

⁴⁸ Aspecte que ha estat exposat amb més detall en l'apartat 9.1.1.2. en presentar les estructures de govern més democràtiques.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

agrada perquè vénen nens de institut que fa l'any passat o més que venien a aquest col·legi, Bé, sí, aquest col·legi, i quan són a l'Institut per la tarda, com que ells no fan Institut doncs vénen a ajudar en les festes de cultural, o en altres festes o coses que fem, van ajudar a la professora i els hi faciliten el treball i així és més fàcil fer les coses i és més divertit.

[...]

TAT4. A vegades també vénen professores o així, o persones grans que també vénen a ajudar a fer Grups Interactius.

TAT2. Mares que vénen a ajudar a fer Grups Interactius de mates, d'anglès, de francès, de català

Aha, i vosaltres us veieu en el futur, venint aquí a ajudar?

TOTS. Sí.

En relació a la figura del voluntariat, tal com hem exposat, un dels aspectes que ajudarà a consolidar la seva participació en l'escola serà donar-li entitat pròpia i crear mecanismes que tinguin cura d'aquesta figura com la creació d'una comissió de treball específica per a la seva gestió, amb tasques tan variades com, fer difusió i promocionar-ho perquè vagi creixent el nombre de persones voluntàries amb el pas del temps, cuidant a les persones voluntàries, contractant assegurances, organitzant els torns i les tasques a desenvolupar, i, sobretot, donant-li un espai en la gestió del centre escolar i que així, puguin sentir en primera persona la importància de la seva implicació. Aspectes aquests que ja hem presentat prèviament i amb més detall en els apartats 9.1.1.1. d'aquesta recerca.

9.2.4.2. Mantenir una relació estreta entre escola i comunitat veïnal

També en relació a la motivació, però en aquest cas del personal no acadèmic contractat, com, per exemple, els monitors de menjadors, el fet que hi hagi una relació estreta entre escola i poble/barri ajuda que es doni una millor habitança, ja que són persones més properes al dia a dia de l'escola. En aquest cas, tal com ja mostraven Anderson (1998) i Schutz (2006), quan la comunitat i l'escola estan unides, com, per exemple, l'escola contractant a gent de la pròpia comunitat, es dona una major unió que genera moltes més possibilitats de transformació. En aquest cas, tal com mostra el següent testimoni d'una mare, **el fet de contractar a persones que viuen en el poble és una via que permet tenir una millor habitança de centre,**

TAT1. I la qualitat de la monitora perquè no és una empresa que ve de fora com...és una empresa que gestiona però és una persona del poble que està amb els nens

aquí. No és un jove de 18 anys que ho fa com a feina...en la majoria de les escoles és així, no? Són estudiants que van al migdia a fer de monitor de menjador. Aquí la persona ve perquè els hi agrada els nens i és com una segona mare, quasi... (DKG-PR4-GD-FAMILIA)

9.2.4.3. Fortalesa de l'equip de mestres

La fortalesa de l'equip de mestres serà un element clau en tot el procés de democratització de l'escola. En aquest sentit la fortalesa de l'equip vindrà donada, de forma directa, per la seva **motivació i les seves creences en el model educatiu que està duent a terme**. Aquesta motivació està lligada a diferents aspectes, per exemple, a la continuïtat dins del mateix centre o, també, en creure i veure que el projecte educatiu funciona, fet que ajudarà que es donin dinàmiques de major implicació en el centre escolar. En aquest sentit, tal com explicava l'equip directiu d'una de les escoles participants, la **motivació del professorat** -i de la resta d'agents educatius- serà clau per poder tirar endavant el projecte educatiu i totes les activitats o programes que l'escola du a terme.

A més, aquesta motivació es veu i es percep per la resta d'agents educatius, com, per exemple, mostra testimoni d'aquesta mare quan diu "jo crec que [és] molt important que les mestres que hi ha tenen moltes ganes elles [...] Els hi encanta la seva feina i treballar i els nens..." (DKG-PR4-GD-FAMILIA), o, també, com relata aquesta altra mare que explica la seva sorpresa al veure que el plaer per la feina i creure en el projecte educatiu que s'està fent genera més motivació al professorat,

TAT6. Certament, arriba un moment que, arriba un moment que ho penses. No, no, de seguida ho veus, algú que està de pas, que està aquí per casualitat... que no hi posa de la seva part, per, per... i aleshores és una mica feixuc. [...] No, jo per exemple veig aquí professores que tenen una edat, que si estiguessin treballant a un altre lloc, estarien molt cremades, perquè... ho coneixem, i en canvi aquí, per mi, són joves. [...] Sobta que una mestra de 60 anys estigui tirant del carro més fort que algú que acaba d'entrar. (DKG-PR3-GD-FAMILIA)

Una altra via d'aconseguir una major fortalesa en l'equip de professorat és **que l'escola segueixi models de lideratge compartit o dialògic**, ja comentats anteriorment, així com totes aquelles estratègies que ajuden a crear cohesió dins de l'equip.

Per altra banda, un altre element que també ajudarà a crear aquesta fortalesa **serà la continuïtat del professorat en el centre educatiu**,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. [...] Ara també enganxem un moment que jo diria, per la mirada que tinc, que és més curta que ell, però vull dir que és bastanta estabilitat, que hi ha hagut molta continuïtat de l'equip educatiu diguéssim. Que això també dóna certa fluïdesa perquè, vulguis que no, no...quan hi ha molt relleu amb els educadors tot et tremola més, diguéssim. I després a nivell de conflictivitat entre adults i tal, zero. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

i en aquest sentit, destaca la importància en aspectes relacionats amb l'habitança, de quan dins d'aquesta mobilitat, el professorat que arriba nou no acaba d'encaixar amb el projecte educatiu,

TAT6. Vivint una mica al pèl del què deia la *Critina*, perquè... a vegades certament hi ha hagut algun mestre de pas de jo diria que no ho ha entès. Jo n'he tingut un i probablement algun de vosaltres també l'ha tingut. I quan trobes un mestre així, costa la relació, perquè clar, tu que ja estàs molt basat en aquest tipus de funcionament de l'escola, saps que totes les coses funcionen així, i hi ha algú, el mestre del teu fill o filla va amb el pas canviat, noi... penses "a veure si s'acaba el curs ràpid" [...] Certament, arriba un moment que, arriba un moment que ho penses. No, no, de seguida ho veus, algú que està de pas, que està aquí per casualitat... que no hi posa de la seva part, per, per... i aleshores és una mica feixuc. [...] No, jo per exemple veig aquí professores que tenen una edat, que si estiguessin treballant a un altre lloc, estarien molt cremades, perquè... ho coneixem, i en canvi aquí, per mi, són joves. [...] Sobta que una mestra de 60 anys estigui tirant del carro més fort que algú que acaba d'entrar. (DKG-PR3-GD-FAMILIA)

i que aquest professorat tingui un coneixement del projecte educatiu previ a entrar al centre escolar,

TAT1. [...] bé, però vull dir que és molt diferent que vingui gent que no sap d'on te li baixa o gent que ja sabrà abans de venir han demanat, ha mirat de què va el projecte, i ara ja tenim, ja es persones que ja porten 2 o 3 anys...

TAT2. però de fixes, hi han poques, jo no soc fixes,

TAT1. però això és una altra història

TAT2. ... la *Carme* no és fixa

TAT1. el problema és que ara no hi ha gent fixa, es una qüestió de política educativa..
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, tal com podem veure en aquesta cita, la mobilitat del professorat dependrà més de l'Administració que no tant de l'escola,

TAT5. El sistema de designació de mestres del Departament [...] Cada any tenen dos o tres mestres nous, d'aquests així...com es diuen...

TAT1 Especialistes, especialistes...

TAT5. Canvien cada any..

[...]

TAT1. I l'equip d'aquests mestres és important, si aquest equip no funciona, l'escola tampoc no pot funcionar. Llavors, si ells tampoc tenen possibilitat de triar o de... Si hi ha una bona mestra i la volen mantenir i a dalt diuen: no, l'any que ve cap a un altre lloc...

(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

En aquest sentit, destaquem la **importància de crear mecanismes d'acollida del professorat**.

9.2.5. Que el centre tingui una bona arquitectura escolar.

Una millor habitança també es veu influenciada en relació als espais escolars, principalment dins de l'edifici escolar, però també, en relació al seu entorn més proper. Dins de l'edifici escolar l'anàlisi del treball de camp ha destacat aquells aspectes relacionats amb la **gestió de l'espai** que facin les escoles, en aquest sentit, aspectes com, per exemple, ser un centre obert a donar resposta a les noves necessitats d'espais, o que els espais siguin els necessaris per poder dur a terme el projecte educatiu, o que els diferents agents educatius tinguin llibertat a l'hora de triar l'espai on trobar-se, o també, la regularitat en disposar d'un mateix espai, són aspectes que ajuden a tenir una millor habitança.

9.2.5.1. Gestió dels espais escolars

9.2.5.1.1. Ser un centre obert a transformar els espais en funció de les necessitats del projecte educatiu o buscar-los fora del centre

Un dels aspectes que ajuda a crear una millor habitança serà **que el centre estigui obert a transformar els espais en funció de les necessitats del projecte educatiu i del seu alumnat**. En funció de cada centre i de cada necessitat concreta hem detectat diverses vies per aconseguir-ho, ja sigui creant un nou espai dins del centre, transformant un espai ja existent o, també, anar a un espai fora de l'escola. En aquest darrer cas, en cas que el centre no disposi dels espais necessaris, en lloc de renunciar a desenvolupar la totalitat del projecte educatiu, busca aquests espais fora del centre escolar, i així **assegura poder dur a terme totes les activitats proposades**,

TAT1. Per exemple, anem a Can Masdeu, anem a l'Ateneu Rosa de Foc, que fem les assemblees a l'ateneu del Casc Antic [...] l'assemblea pedagògica mensual que la fem a l'ateneu del Casc Antic. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

9.2.5.1.2. Que els espais siguin suficients perquè l'escola pugui dur a terme el seu projecte educatiu.

Un altre aspecte important en relació als espais que també pot ajudar que es doni una millor habitança és procurar **que els espais siguin els més adients perquè les activitats es duiguin a terme en les millors condicions possibles**, és a dir, assegurar que compleixen amb les necessitats bàsiques per a l'exercici de la democràcia. En aquest sentit destaca que l'equip de professorat gestioni els recursos de què disposa l'escola donant prioritat i sabent que sentir-se a gust en un espai és molt important, tal com mostra el testimoni d'aquest alumnat,

Val. I el d'aprendre a pensar també el feu aquí a l'aula?

TAT1 No, a l'entrada vella.

A l'entrada vella la feu...

TAT1 Que està tot buit, no hi ha trastos.

És un passadís?

TAT1 No, era...No és ben bé un passadís, és ample, no sé...és com una classe però sense res, un radiador i prou.
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

Pel que fa als espais aquests hauran de ser **suficients perquè l'escola pugui dur a terme el seu projecte educatiu**. Per exemple, si el projecte educatiu parteix de què la gestió es faci en diferents comissions aquestes hauran de disposar de diferents espais per trobar-se i poder treballar còmodament.

TAT1. Nosaltres a ambientació tenim el nostre propi espai a l'aula de manualitats;
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

I a on us trobeu? A aules? O...

TAT1. Si, o a la biblioteca,

[...]

TAT2. Les reunions de comissions les fem normalment aquí o a la biblioteca
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

Sovint, les escoles viuen en situacions, més o menys temporals, en les que els espais no són els més adients, ja sigui per un creixement de la població resident a la zona o per manca de pressupost per ampliar l'escola o construir-ne una de nova. En aquestes situacions, una de les possibles vies d'actuació és **que tota la comunitat s'uneixi per defensar i demanar solucions a les problemàtiques d'espais**. En aquest sentit, destaquem aquesta actuació com un element que ajuda a crear una millor habitança de

centre, ja que, en primer lloc facilita poder aconseguir uns espais més adients i de més qualitat per poder dur a terme el projecte educatiu, i també, en segon lloc, al llarg de tot el procés es viuen situacions que es recorden amb emoció i amb un sentiment d'unió entre tota la comunitat educativa, aspecte que també hem vist que també ajuda a crear una millor habitança.

Ah... quan no hi cabíeu...

(riuen)

TAT4. Havíem passat de dues a tres línies

TAT6. Demanàvem al departament que...

TAT4. Per fer grups ho havíem de fer a fora el passadís. [...] Després es va ajuntar tota la comunitat educativa i aquí vam muntar un "sarau"...

TAT6. Vam fer uns vídeos...

TAT2. L'any següent ja van muntar l'altra escola.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Una situació d'unió i de lluita pels drets de l'escola que tal com mostra el següent testimoni es van aconseguir unes cotes de participació de les famílies molt més elevades, aspecte amb un doble efecte, per una banda millora la cohesió d'escola, i per l'altra, aquesta unió és un element clau per aconseguir una millora en els espais, per tant, es tracta d'una acció que ajuda a millorar l'habitança del centre per diferents vies.

TAT6. Allò té molta pinya entre tots els pares. Quan aquí teníem més de 400 alumnes en aquesta escola, i... us en recordeu, els nanos fent classe pels passadissos...

TOTS. Sí, sí.

TAT6. Llavors sí que era el moment on els pares vam fer molta i molta pinya.

TAT2. Vam muntar barracons.

TAT6. Són prou anys els que estem aquí per a recordar-ho encara no? Les noves generacions d'ara clar, no ho han viscut i...

TAT2. Ho han vist tot fet.

TAT7. Però a nivell de traslladar-ho a la democràcia, vull dir que aquella època, i ara també no, amb les problemàtiques que hi hagi, tant els nanos, com els pares, com els mestres que hi va haver en aquell moment, hi va haver bastanta participació... bastant de "feedback", de connexió entre tots i, parles amb gent, companys teus que vénen d'altres llocs i amb altres escoles i problemes similars, i és un tema que es tracta en àmbit reduït o poc participatiu no.
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Un altre aspecte, en relació a les activitats de temps lliure com, com el pati, és **que l'alumnat tingui a possibilitat de tenir contacte amb la natura o que disposi de què patis que siguin grans**. Tot i que és un aspecte que difícilment l'escola podrà canviar, sí que és un element que aporta una millor habitança.

TAT2. [...] ...m'agrada el pati que és gran, l'escola que és gran, i podem fer coses que altres coles no poden fer

[...]

TAT6: El bosc que és molt gran

[...]

Què feu al bosc habitualment?

TAT2: Nosaltres quan no tenim pista juguem en una part d'allà dalt a futbol a vegades.[...] Perquè hi ha un lloc en el bosc que es diu bosc tancat que no podem passar, però nosaltres bueno, no fem gairebé...

[...]

TAT3: Bueno això, perquè per exemple pels grans no hi ha res, tot bosc, i pots caminar, córrer, però no hi ha res, ni autobús, ni tobogan, tot està al pati dels petits

TAT7: El bosc, el pati, perquè hi ha rampa, també hi ha dos pistes, un pels nens petits i els altres pels grans, hi ha molt de pati perquè hi ha bosc.

(DKG-PR3-GD-ALUMNES)

9.2.5.1.3. Que els diferents agents educatius puguin triar els espais on realitzar les seves activitats

Tal com hem vist, una millor habitança vindrà de la mà de què els diferents espais del centre tinguin les condicions més òptimes. Un element a afegir, tal com mostra el testimoni d'aquest grup d'alumnes, serà **que els diferents agents educatius puguin escollir l'espai que més els satisfà o que més els hi agrada, i així augmentar el seu benestar en relació a l'espai,**

Molt bé. I ara aquests projectes, l'assemblea, l'aprendre a pensar i tot això, on ho feu d'aquí a l'escola?

TAT3. L'assemblea la fem aquí a la classe però aprendre a pensar també ens ho van deixar triar ...

i, també, **que el disseny de les activitats també ajudi a generar un clima agradable.**

TAT1.... i al principi escoltem una música relaxant, tanquem els ulls i l'escoltem. I ens assentem tots en rotllana al terra i hi ha una espelma al mig que al final de la classe l'apaguem entre tots.

(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

En aquest sentit, destaca la importància de poder gaudir d'un **espai on es pugui crear un bon ambient d'aprenentatge**.

I una pregunta arquitectònicament l'espai com el veieu?

TAT1. Jo la trobo al·lucinant, des de que entres per la porta bueno, és que... Primer la casa, perquè la casa ja és increïble, per més que tingui goteres i és una feina cuidar-la, perquè és vella i requereix d'allò, és increïble, super agradable, des de que entres per aquella porta i veus tots els espais, el bosc que tenen per córrer, no sé... [...] Home jo sento sempre molt caliu.

[...]

TAT2. a nivell d'espai com a estructura és brutal.
(DKG-PR1-GD-FAMILIA)

9.2.5.1.4. Tenir un espai estable i amb un manteniment regular

Un aspecte també essencial en relació als espais escolars i que també ajudaran a tenir una millor habitança serà tot allò en relació al **manteniment de l'edifici escolar**. És un aspecte que en les escoles de nova construcció no es dona, però que en aquelles escoles més antigues és més habitual. Així, trobem que escoles situades en construccions antigues han de **compaginar la dualitat de l'encant de l'espai** -cosa que aporta una major habitança- **amb la necessitat de manteniment** -aspecte que no ajuda que es doni una bona habitança. A aquest fet cal sumar-hi que el manteniment de l'escola dependrà de l'ajuntament on es trobi, en els casos d'escoles de titularitat pública, o dels seus propis fons, en casos de titularitat privada.

En relació al manteniment en les escoles públiques en dependre de l'ajuntament, aquest és un aspecte que dificulta, en molts casos, una actuació en funció de les necessitats de l'escola, en aquest sentit, **una bona relació amb l'ajuntament ajudarà a un millor manteniment de l'edifici escolar**.

TAT6 No és tant a nivell de poble, perquè no ho són, però penso que a nivell d'escola i... no ho dic pas només per aquest Ajuntament sinó que fins i tot per l'Ajuntament anterior, no tenen la consciència de què això és una masia antiga, i que necessita un manteniment, més complicat com el pugui ser un pis en una ciutat. (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT).

Per altra banda, aquelles escoles que segueixen un projecte d'educació lliure, que només tenen cabuda en escoles privades i que sovint compten amb un pressupost reduït, el manteniment de l'edifici recau en mans de la mateixa escola. En aquestes

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

situacions, un aspecte que ajudarà a tenir una millor habitança serà la **unió de tota la comunitat i el treball conjunt que permetrà mantenir en unes condicions òptimes el centre educatiu**. Així, es realitzen trobades amb totes les famílies per preparar el centre educatiu just a l'inici de curs, o a final de curs per deixar-ho tot recollit de cara al curs vinent,

TAT1. [...] Perquè clar, pensa que clar, això com que és del barri aquí a l'estiu quan comencem les vacances...

Clar, això està mogut, no?

TAT1. No, ho hem recollit tot.

TAT2. Sí, ho hem recollit tot. Està tot pujat a dalt, està tot tapat, els materials i tal. Llavors, és un altre com puesta a punto, no? Coses de manteniment, cada any es fan coses, que sempre millorem l'espai perquè clar, l'espai necessita un manteniment.

(DKG-PR1-GD-FAMILIA)

9.2.6. Que el centre tingui un bon clima de centre.

Un tercer eix que donarà una millor habitança és la qualitat en el clima de centre.

La idea de tenir un bon clima de centre és un terme general que bé podria ser un gran objectiu de l'habitança. En aquest sentit són moltes les vies que ens poden ajudar a tenir-lo, moltes d'elles ja les hem anat mostrant al llarg d'aquest capítol des d'altres perspectives destacant que les mateixes pràctiques i accions també podran ajudar a afavorir altres aspectes més enllà del clima de centre.

L'anàlisi de les diferents entrevistes i grups de discussió en les escoles participants en la recerca ens ha permès disgregar aquelles accions o perspectives que poden ajudar a crear un bon clima de centre entre les quals destacarem aquelles accions orientades a **la convivència que es doni dins de l'escola** en un apartat propi.

Un aspecte per tenir un bon clima de centre serà la qualitat de les persones...

Del caliu, dèiem, d'això que els joves en diuen bon rotllo, en aquesta escola hi ha un bon rotllo, no? Els pares ens hi sentim bé. Això ho atribuiríeu fonamentalment a la qualitat dels mestres que...fins i tot, ho posaríeu per sobre de que sigui una escola rural petita?

TOTS. Sí, sí.

(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

Una de les vies que pot ajudar que el centre educatiu visqui en un bon clima serà **la inclusió de tots els agents educatius en el centre escolar**. En aquest sentit, la inclusió partirà del principi que el centre escolar tingui com a perspectiva **ser un centre acollidor**. Aspecte, aquest, que es tradueix en tenir les portes obertes, en escoltar a tothom i en tenir la capacitat de veure les persones per sobre de tot, és a dir, en humanitzar l'escola, tal com comentava l'equip directiu d'una escola a l'afirmar "obrint portes i..., és obrir portes i mirar les persones. Per sobre de les lleis i per sobre fins i tot del projecte educatiu que..., i això es valora moltíssim, perquè realment ens necessitem per viure" (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, un centre acollidor també es genera a partir de **crear un clima de confiança i de trobar-se en espais informals on poder compartir neguits i dubtes**, tal com expressa aquest familiar,

TAT1. [...] També s'ha fet algunes vegades lo de les Jornades Internes, que és un dissabte o un diumenge, ens reunim els pares i és més per parlar de problemes personals, íntims que podem tenir, o problemes amb una altra família amb la que no t'entenguis, o com et sents...

I llavors només famílies?

TAT1. No, no amb els acompanyats també. Em refereixo que no es discuteix de pedagogia de la Pinya, sinó més temes de passió, coses així.
(DKG-PR1-GD-FAMILIA)

En aquest sentit, destaquen les **trobades informals com les colònies escolars i les sortides fora de l'escola**, en les que en alguns casos es fan conjuntament entre mestres, alumnat i professorat, com a element que ajudarà a crear un bon clima de centre.

A més, una altra via per generar aquest sentiment d'acolliment en les famílies serà que **l'escola doni resposta ràpida a les seves necessitats**, i que les famílies sentin que poden plantejar totes les qüestions que considerin rellevants. Com a resultat d'aquesta atenció cap a les famílies, aquestes **augmenten la confiança vers l'escola i el seu projecte educatiu**, cosa que també ajudarà a crear un bon clima de centre. Aspectes que hem anat presentant al llarg d'aquest capítol en l'apartat 9.1.1.1.5, i que també relata el testimoni d'aquesta mare quan diu que,

TAT1. Pero es que es definitorio, es súper familiar, o sea, es que las puertas...no tienes ninguna sensación que tienes en otros centros que la energía es como: de

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

aquí no pasas. No, no, es como, aquí es: entra tanto como quieres y te metes hasta en la cocina, si quieres, o sea, es de una permeabilidad total (DKG-PR2-GD-AMPA).

Seguint en aquesta línia, un altre aspecte que ajudarà a crear un bon clima de centre serà **crear el sentiment de comunitat**. En aquest sentit, sentir que formes part d'una comunitat i que no ets una persona aïllada obre la porta a poder plantejar problemàtiques i buscar solucions de forma comunitària, i, així, augmentar el sentiment d'acolliment i de seguretat, cosa que ajuda a superar conflictes i, per tant, millorar el clima de centre.

A més, en aquells centres escolars amb un alt percentatge de diversitat -com és el cas de l'escola PR2 amb un 98% d'alumnat estranger-, crear aquest sentiment de comunitat comporta de forma intrínseca **viure la diversitat en positiu**, aspecte que també ajudarà que es doni un bon clima de centre.

¿Cómo creéis que lo trata esto la escuela? ¿La escuela ha aceptado bien que haya esta realidad social?

TAT2. ¿Como?

¿Pensáis que la escuela se siente cómoda con esta realidad? O lo ve como un problema: ¿otro marroquí, otro no sé qué? ...O no...

TAT2. No, no...Porque la escola es de nosotros (DKG-PR2-GD-AMPA)

Per altra banda, lligat al sentiment de formar part d'una comunitat, trobem el **sentiment de cohesió del grup, tant de mestres com de familiars**, tal com hem detallat en l'apartat 9.1.6.3. En aquest sentit aquesta **cohesió interna** serà un altre element que aportarà un millor clima a les escoles. I a més, també ajudarà a crear un clima de confiança amb l'equip de mestres i a generar situacions de relacions informals.

També, a partir del sentiment de comunitat, en relació a l'alumnat, un altre aspecte que ajuda a millorar el clima de centre és la idea de **llibertat responsable** en què l'alumnat, pel bé de la comunitat, es fa responsable de diferents tasques que afecten la resta de companys, com, per exemple, recollir el menjador escolar o cuidar el material fungible. A més, a partir de la idea de responsabilitat compartida s'ensenyen i aprenen valors i actituds democràtiques que també ajuden a crear un bon clima de centre,

TAT2. D'aquí ve també la llibertat responsable, no? A mesura que ens anem fent grans pues podem fer més coses i entre totes, pues és més fàcil, no? Que el punt aquest de col·lectivitat està més present aquí.

TAT1. Lo que sí que els hi vam dir és que es podien organitzar per assumir aquesta responsabilitat com ells volguessin: per torns, un grup, cada dia el mateix grup...Com volguessin. Això sí que ho podien triar com volien però que havien d'assumir aquesta responsabilitat també .
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Lligat a la perspectiva de crear el sentiment de comunitat trobem la **participació dels diferents agents educatius en el dia a dia de l'escola**, aspecte que suposa tota una sèrie d'avantatges que, en molts casos, ajudaran a crear un millor clima de centre.

Per una banda un element que també ajudarà a crear un bon clima de centre serà la **implicació de l'equip de mestres**, i que, gràcies a aquesta implicació viuran la seva tasca amb il·lusió i motivació diària. En aquest sentit, destaca que el conjunt d'escoles que han format part de la recerca coincideixen a tenir un equip de mestres molt motivat i implicat en tot el procés educatiu, cosa que comporta un millor clima de treball,

TAT4. Bé, jo crec que en aquí, tots aquests projectes que hi ha, fa que la gent hi posi il·lusió; si tu poses il·lusió en una cosa... jo diria que és això. Mira, aquí tens gent ja d'una edat determinada, i a vegades veus gent de la mateixa edat que nosaltres i els veus com apagats, i jo penso "ostres!" L'espurna aquesta nosaltres ens engresquem de seguida. (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

I aquesta motivació per la tasca docent, no és només un bon ambient de treball dins del claustre, sinó que genera un bon clima en tota l'escola, tal com explicava aquesta mare "malgrat la manca de recursos que hi ha ara, aquí tothom té ganes de treballar, tot el professorat treballa i treballa molt a gust i ho veiem amb... amb tot, amb les excursions, es nota, es viu." (DKG-PR3-GD-FAMILIA).

Per altra banda, un altre aspecte que pot ajudar a crear un millor clima de centre és la **implicació de l'alumnat en les diferents activitats que es duen a terme a l'escola**. Així, igual que en el cas de les famílies la participació i implicació de l'alumnat a l'escola comportarà tot una sèrie d'avantatges que ajudaran que el centre educatiu tingui un millor clima. A través de la implicació i participació, es promou que l'alumnat prengui responsabilitats i es promou el treball en equip, tal com exposa el testimoni d'una mare quan diu que "El més interessant de tot això és que fan aquest grup de 4 o 5 personetes, i se'n senten responsables de tot allò. I aquesta responsabilitat fa... els fa créixer molt" (DKG-PR3-GD-FAMILIA), a més, també suposa una part important de l'aprenentatge de valors democràtics com saber escoltar, argumentar, respecte, la solidaritat, ajudar-se mútuament, etc., o també, l'aprenentatge del valor de l'amistat, en conjunt, tots ells valors que contribueixen de forma decisiva a crear un millor clima de centre. Per altra

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

banda, també destacar que, tal com hem mostrat en l'apartat 9.2.1.2.2. d'aquesta recerca, la implicació de l'alumnat pot venir donada per participar en aspectes de gestió escolar, en activitats d'àmbit acadèmic, o, també, en activitats no acadèmiques.

I, per un altre cantó, en relació a les famílies, principalment, i altres membres de la comunitat, **acollir-les i obrir les portes a la seva participació comporta una sèrie de valors i actituds en les mateixes famílies que acaben desembocant en un millor clima de centre**, ja sigui a través d'una participació educativa -formació de familiars -apoderar les famílies, cohesió del grup-, suport docent -donar sentit a la seva participació-, a través d'una participació avaluativa -acollir, donar sentit a la seva participació, i revisió de les activitats de l'escola-, com també, a través d'una participació decisòria -apoderar, liderar, augmentar la seva implicació a l'escola, i també, donar sentit a la seva participació. És a dir, **donar veu als diferents agents educatius** també serà una de les vies per què els centres educatius podran tenir un millor clima de centre.

En relació a les famílies i la seva participació en l'escola, un altre element que també ajudarà a crear un millor clima de centre, i que també hem presentat en l'apartat 9.1.6., és posar límits a partir de **tenir un projecte educatiu fort**, ja que, sovint, tal com exposava aquest mestre, es confon una educació lliure, o una educació democràtica, en poder fer el que vulguis o canviar-ho tot, "famílies que arriben al tema de l'educació lliure i sembla que no hi ha límits. No, no, els límits són importants i això es va repetint molt". (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

També en relació a un projecte educatiu fort, un altre aspecte que ajudarà que es doni un bon clima de centre és el fet **què existeixi consciència de respectar la figura i el rol de cada agent**. En aquest sentit, la literatura científica apunta que una de les causes que frenen la participació de familiars a les escoles és la desconfiança que genera en el grup de mestres que les famílies prenguin una actitud intrusiva en la seva tasca com a docents (Kim, 2009; Heystek, 2011; Essuman & Akyeampong, 2011). En aquest sentit, **un projecte educatiu fort també donarà a conèixer el límit d'acció a cada agent educatiu**, cosa que per una banda ajuda a crear un bon clima de centre, i, per altra, ajuda a trencar estereotips entre mestres i familiars. A més, tal com podem apreciar en el testimoni d'aquesta mare, aquest respecte està estretament relacionat amb els resultats educatius de l'alumnat.

TAT1. Jo crec que també que si tu veus com a pare, no? Que els nens treballen bé i que...llavors, tens molt de respecte pels mestres i jo crec que el fet que tothom té

molt de respecte pels mestres ajuda a que hi ha bon rotllo, no? Perquè si hi ha algun mestre que...algun ha passat per aquí, no? (DKG-PR4-GD-FAMILIA)

Un altre aspecte que donarà un millor clima de centre serà la defensa de la **igualtat de tots els agents educatius** i que no es donin jerarquies internes. En aquest sentit, la no imposició de les decisions que es prenguin, sinó que **s'arribi als acords basant-se en el consens**, on totes les veus tenen el mateix valor sense tenir en compte els rols que desenvolupen les persones dins dels centres educatius, serà una via per defensar la igualtat entre totes les persones. En aquest context, per a poder mantenir aquest equilibri i assegurar el bon funcionament en les assemblees, caldrà que darrere hi hagi la fortalesa d'un projecte educatiu consolidat, estable i clar, capaç de marcar les pautes per sobre dels càrrecs i rols de persones concretes, tal com hem mostrat en l'apartat 9.1.6.2., en les reflexions que feia aquest mestre, "fins que no es va aconseguir com establitzar una mica el projecte les discussions entre adults, els debats entre adults, les diferents...perspectives pedagògiques es menjaven [...] Hi va haver molts conflictes que tenien a veure amb convivència d'adults" (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.6.3. Millora de la convivència dins de l'escola a partir de reduir la conflictivitat

Un dels elements que més cops s'ha repetit al llarg dels diferents testimonis que han participat en la recerca ha estat la importància i l'estratègia a seguir en cas de conflicte dins de l'escola. Aquest fet posa de manifest la importància que suposa la conflictivitat escolar per al dia a dia de l'escola, tant per a l'alumnat -que serà el més afectat-, com pel cos de mestres i pels familiars i persones voluntàries.

En aquest sentit, el conjunt d'escoles han coincidit a valorar de forma molt positiva que en el procés d'elaboració de normes escolars en relació a la conflictivitat participi l'alumnat. Així, destaquem que **la participació de l'alumnat en els processos d'elaboració de normes de convivència i de resolució de conflictes** és un element que ajuda a millorar la convivència dins del centre escolar, i per tant, el clima de centre.

Un dels elements que suposa el fet que en la resolució de conflictes participi l'alumnat és abandonar el model disciplinar per adoptar el model mediador o també el model comunitari (Aubert et al., 2004; Flecha & García, 2007; Martín & Tellado, 2012; Oliver et al., 2009). En aquest sentit, per qualitat democràtica i per prevenció i resolució de conflictes destacarem i ens centrarem en aquelles pràctiques que es basin en el model

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

comunitari. Aquest model aporta una millora pel que fa al clima de centre a l'incloure dintre dels seus objectius la idea de **prevenció de conflictivitat**, aspecte que sempre serà més positiu que qualsevol actuació que es doni un cop ja sigui present la conflictivitat. Un model que ens expliquen la directora i la cap d'estudis d'una de les escoles participants, en parlar-nos de com s'estructura l'escola pel que fa a la conflictivitat.

Clar d'alguna manera seguïu el model, el model dialògic de resolució de conflictes, que és aquest de decidir la norma entre tots i totes,

TAT1. Entre tots, sí, sí

TAT2. Però a nivell de centre

TAT1. [...] i a més fem reunions mensuals amb les monitores de menjador per seguir que no hi hagi un trencament a l'hora de menjador

TAT2. ...el mateix model

TAT1. és clar, llavors també fem, mirem d'anar tots junts, amb els nens i que la línia d'activitats que es facin segueixin la mateixa línia que fem a l'hora...
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, paral·lelament a la millora del clima de centre, **el model comunitari també respon als ideals i valors democràtics** a l'incloure, en el marc d'un diàleg igualitari, a tots els agents educatius en un aspecte tan rellevant pels centres escolars.

TAT1. [...] a nivell individual també el professorat és molt potent i que a l'hora de qualsevol problema a l'hora resoldre conflictes, això també són molt democràtics perquè hi ha totes les parts sempre, vull dir no és "has de fer això, has de fer això" sinó que busquen un consens no?

[...]

TAT7. Però a nivell de traslladar-ho a la democràcia, vull dir que aquella època, i ara també no, amb les problemàtiques que hi hagi, tant els nanos, com els pares, com els mestres que hi va haver en aquell moment, hi va haver bastanta participació... bastant de "feedback", de connexió entre tots.
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

En aquest sentit, gràcies a la perspectiva de prevenció, la implicació de tota la comunitat educativa en la resolució de conflictes, permet **reduir la conflictivitat a l'hora que es redueix el personal de vigilància**, tal com es pot entreveure del següent diàleg entre dues mares,

TAT3. Jo crec que l'actitud dels professors i dels nanos és indiscutible que és en positiu, altra cosa és els mitjans que hi ha per...

TAT4. Sí, perquè tema vetlladores em sembla que els hi ha reduït moltíssim les hores. No estic gaire al cas però força...
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

Així, la prevenció es basa en el fet de buscar solucions conjuntes entre els diferents agents educatius, tal com expliquen les següents alumnes,

TAT7. Però a la classe tenim un full que per exemple si un ha picat amb un altre ho apunta allà i després a l'assemblea es parla o si de vegades hi ha que s'ha trencat algú també ho apunten i després s'ho apunta el delgat...

TAT5. O per exemple algú et diu algú o estàs al costat i et molesta doncs ho apuntes allà i et canvien de lloc o....

TAT4. Tothom diu la seva opinió sobre aquell tema, després l'Antonia pregunta qui si torna a vegades, si és cosa de picar, com podem ajudar al nen perquè no ho faci, o com ens podem ajudar entre nosaltres perquè no fer bullying
(DKG-PR3-GD-ALUMNES)

També, un altre aspecte lligat a la prevenció serà la **creació conjunta de normes de convivència, ja sigui de comportament, com d'ús dels espais del centre escolar,**

TAT2. Ara em creat un parell d'espais nous a l'escola, que és l'aula de plàstica, que després si voleu anem a veure-la, i una sala d'experimentació. I nosaltres tenim clares, doncs clar, per la convivència, unes normes que s'han d'establir en aquelles dues aules, però evidentment no sortiran de nosaltres. Ara estan fent assemblees, ara estem en el procés de fer assemblees, farem una reunió de delegats i d'allà sortirà el protocol que es fa servir per quan anem a aquella aula compartida com ho fem, no? Aquesta és la dinàmica

I quins col·lectius participen en aquesta pràctica de democràcia i quins queden al marge?, si és que en queden al marge algun col·lectiu...

TAT1. Home, com a col·lectiu participen tots.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

El fet que participin tots els agents educatius en la creació de la normativa, i en especial l'alumnat, **comporta que s'acompleixi més la normativa**, tal com podem veure en aquest testimoni que mostra les conseqüències de fer que l'alumnat busqués solucions a un conflicte que s'estava donant al centre escolar,

TAT2. Sí, i a partir de llavors, va sortir aquest protocol que va tornar a les aules... i això que fa? que sigui un èxit total. S'han acabat evidentment els conflictes, com preveiem nosaltres com a educadors, però és que a més a més, la gent ho fa molt contenta, molt contenta

Perquè és una norma que ells, que ells també han decidit, no?

TAT1. perquè és una cosa que se la senten seva

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT2. Sí
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Finalment, seguint el model comunitari les conseqüències de no respectar les normes també es decideixen entre tots els agents educatius, aspecte que va lligat a la idea de prevenció,

TAT1. A vegades, es clar, hi ha dinàmiques de més...(no s'entén)...pam, pam, pam...un conflicte, doncs, com ho solucionaríeu vosaltres? Vosaltres què en penseu? No decideixes, no opines tu...I deu ni do lo crítics que són entre ells (riu). Doncs guaita, que faci això, això i faci lo altre. Moltes vegades el càstig ha sigut aquest, quan és una cosa així...de grup, no? I són ells els que decideixen. (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

9.2.6.3.1. Participació de familiars. Formació, inclusió i obert a millores.

En relació a la prevenció i resolució de conflictivitat, **un aspecte que serà essencial serà la participació de familiars i altres agents educatius en tot el procés**. Per una banda, en tant que adults referents per a l'alumnat i la seva comunitat, la seva participació és una via que permetrà trencar estereotips lligats a l'origen, cultura o gènere, sobretot pel que fa a **la participació de dones** (Oliver et al., 2009), i per altra banda, des de la seva perspectiva podran fer noves aportacions i propostes de millora de la convivència.

En aquesta línia, un altre aspecte serà que perquè la resolució de conflictes es faci de la millor manera possible cal **formació per part de tots els agents implicats, a partir de programes de formació**, ja sigui celebrant unes jornades internes sobre els models de resolució de conflictes,

TAT1. [...] aquest sí que hem fet jornades senceres parlant del tema aquest, intensives, i dels límits, no? Sobretot. Conflictes, com podem mediar amb un conflicte sense intervenir en la solució més que...Això, ho anem fent en aquestes jornades internes.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

O a partir de tallers de formació promoguts per l'escola i destinats a les mares que forment l'AMPA,

TAT1 Exacte, serien les dues coses. [...] estem treballant amb l'AMPA perquè hi havia unes queixes, estaven sensibilitzats perquè a les hores sortir de l'escola, a la una, a les cinc sobretot...es podien produir aquí baralles amb els grans, vale? Elles... [...] Aleshores, a elles això els hi preocupava i vam estar parlant i elles han rebut, la

junta que són unes 15 mares, 15-20, han rebut una formació [...] Això ho farem a fora i a més, a més, també les convidarem més endavant a que vinguin unes estones d'hores de pati amb nosaltres. Tot i que, les nostres hores de pati estan molt dinamitzades i de conflictes se'n produeixen pocs, però bueno, això. Aquest tipus de participació (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquesta darrera cita, no només es pot veure com l'escola procura una formació específica al grup de mares voluntàries, sinó que també dóna resposta a les seves propostes. Així, un altre aspecte que també ajudarà a una millora del clima del centre pel que fa a la conflictivitat és **ser un centre obert a les propostes de millora per part dels diferents agents educatius**. En el cas d'aquest testimoni, posar en marxa un protocol de prevenció de conflictes conjuntament entre familiars i escola.

9.2.6.3.2. Donar importància a tots els conflictes i resoldre'ls de forma dialògica

Un altre aspecte que aportarà un millor clima de centre és el fet de **donar importància a tots els conflictes, sense caure en l'error de voler justificar-ho o treure-li importància**, i que la resolució d'aquest, sigui de forma dialògica, seguint el model comunitari.

TAT2. Ah! ¿En el colegio como resolvéis el conflicto? ¿Pero en serio te pegaste con este niño, y que les pasó? Bueno que después cada uno no tuvimos patio, así se resuelve en [*l' antiga escola on anaven els seus fills*] y aquí se resolvería hablando entre ellos...

TAT1. Si jo he notat una diferència molt gran amb la *Clàudia* no? A l'escola els hi deien va dona la mà, fes un petonet i ja està. Com que un petonet? Si tens aquí un disgust com vas a fer un petonet?! I ja s'ha acabat el problema. No! No s'ha acabat! I aquí no, aquí és, es para el joc, es para el món, si heu tingut un problema, i fins que no es soluciona, dieu que està passant i tal, doncs no s'ha arreglat.
(DKG-PR1-GD-FAMILIA)

9.2.6.3.3. Bona organització dels espais compartits

També destacar que una bona gestió dels espais comuns com el pati fa que es redueixin els conflictes, fruit de l'ús i que l'alumnat se senti millor en el centre escolar. A més, fer una gestió seguint el model comunitari on es decideixi entre tots els agents implicats, també comporta una major alteritat, tal com veurem en el següent apartat.

Abans heu dit que gairebé tots us sentiu bé en el pati. Per què us sentiu bé en aquest espai? Què hi feu en el pati quan aneu a jugar? Jugueu tots junts amb grup, esteu...?

TAT2. Sí, sí, és que tenim un cartell de jocs.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Què vol dir un cartell de jocs?

TAT1 Un cartell on tenim tres grups, allà darrere, i tenim diferents jocs a cada grup perquè puguis...per exemple, els de córrer, els de pilota, altres...Llavors, per exemple, vam acordar a principi de curs que el dilluns seria pilota, el dimarts córrer, el dimecres lliure, cadascú pot fer el que vulgui, el dijous altres i el divendres repetició d'algun grup

I si algú vol jugar sol, té l'opció de jugar sol? A jugar alguna coseta ell sol?

TAT1. El dimecres.

Només el dimecres?

TAT2. Perquè sinó...si tota la setmana fos lliure, això ho fem perquè si tota la setmana fos lliure, les nenes estarien assentades al banc...

TAT3. O saltant a corda.

TAT2. Sí, i els nens i alguna nena jugant a futbol.

TAT3. És que abans quan no hi havia cartell cada dia sempre jugàvem al mateix

TAT1. Sí, i hi ha una norma que és que, *bueno* sobre el cartell, que és que no poden tocar dues setmanes seguides el mateix joc. Per exemple, si ha tocat futbol el dia de pilota, la setmana que ve no pot tocar futbol, per exemple, es treu un altre joc. (DKG-PR4-GD-ALUMNES)

9.3. Respecte a l'alteritat. Aspectes que ajuden que es doni una major alteritat

Seguint amb l'anàlisi presentada al voltant dels conceptes de governança i habitança, l'anàlisi del treball de camp ens ha permès extreure aquells elements que poden ajudar que els centres augmentin la seva qualitat democràtica a partir de tenir una major alteritat. En aquest sentit, per alteritat entendrem el *conjunt d'accions (polítiques, programes, accions pròpiament dites) i d'actituds que fan possible el reconeixement "normalitzat", digne i positiu de persones o col·lectius no hegemònics, i que, per aquesta condició, tradicionalment queden invisibilitzats o representats d'una forma negativa*. Així, de cara a presentar aquells aspectes que ajudin a tenir una major alteritat ens centrarem al voltant de tres conceptes: **inclusió** -en tant donar cabuda i fer visibles a tots els col·lectius, sota els principis d'igualtat i respecte-, **reconeixement** – en tant que el centre escolar visqui la diversitat existent de forma "normal", on *l'altre* no és un estrany- i, **representació** –en tant que tots els col·lectius presents estiguin representats en el dia a dia del centre escolar, en l'àmbit social, acadèmic i de gestió-.

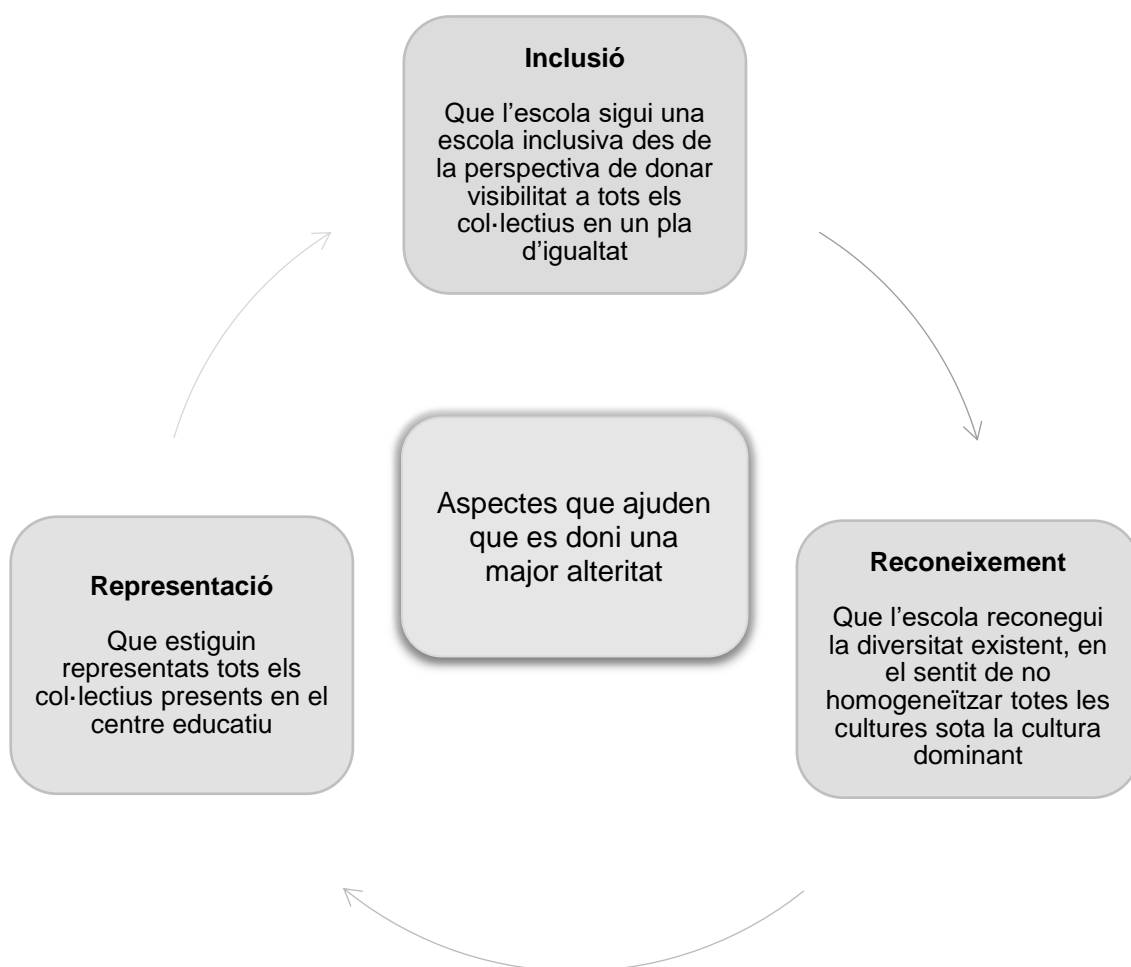
1. **Inclusió.** Que l'escola sigui una escola inclusiva des de la perspectiva de donar visibilitat a tots els col·lectius en un pla d'igualtat, en viure amb les portes obertes valorant a les persones per sobre de tot, posant atenció a aquells col·lectius que són considerats com a grups vulnerables i, en especial, aquells que tradicionalment han estat menys visibilitzats.
2. **Reconeixement.** Que l'escola reconegui la diversitat existent, en el sentit de no homogeneïtzar totes les cultures sota la cultura dominant. Un cop més destaquen aquelles accions que presenten la diversitat en un pla d'igualtat i des d'una perspectiva que consideri la diversitat com un element positiu i de valor afegit en l'educació del centre escolar.
3. **Representació.** Aquelles estratègies, programes, accions, etc., que estiguin orientades a donar la màxima representació de tots els col·lectius presents en el centre educatiu a tres nivells diferents: (1) en l'àmbit polític, és a dir, que tots els col·lectius estiguin representats en els òrgans de govern, (2) en l'àmbit social, que tots els col·lectius estiguin representats en les accions que es duen a terme al centre educatiu en el seu dia a dia, i (3) en l'àmbit acadèmic, ja sigui en les metodologies d'aula inclusives i generadores de situacions i relacions que permetin fer visible en un pla d'igualtat les diferents opcions de diversitat que estiguin presents a l'aula i al centre educatiu, que el currículum inclogui i es facin

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

visibles totes les cultures i realitats dels diferents agents socials en un pla d'igualtat, i, també pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge, aportant i permeten desenvolupar totes les capacitats de l'alumnat i altres agents educatius en un pla d'igualtat, i, també, la seva capacitat crítica vers les problemàtiques socials.

Gràfic 12. Aspectes que ajuden que es doni una major alteritat (elaboració pròpia).



9.3.1. Escola que dugui a terme una educació inclusiva.

Una de les vies que permetrà donar visibilitat al conjunt de col·lectius que hi hagi a l'escola serà que l'escola es concebi com un espai amb les portes obertes, on pugui participar tota la comunitat en el seu dia a dia. Així, un primer pas serà la participació de familiars i altres agents educatius que entrin a formar part de la quotidianitat de l'escola. Aspecte que hem vist en l'apartat 9.1.2.3. en presentar dins la governança democràtica, un aspecte participació democràtica que són les relacions basades en la igualtat, i també en l'apartat 9.2.6. en parlar de clima de centre, en aquest cas promogut per l'acolliment del centre i per valorar a les persones i humanitzar el centre. Dos valors, **igualtat i valorar a les persones**, que ajuden que el centre escolar tingui una millor alteritat, i més concretament, obren pas a poder fer visibles tots els col·lectius presents a l'escola, tal com exposava la directora d'una escola "una escola inclusiva és que els nens no sortissin mai de l'aula i que se sentissin tots valorats per igual, nens, mestres, quan dius escola, és clar, escola som tots." (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

9.3.1.1. No segregat i incloure a tot l'alumnat dins les aules

Molt relacionat amb la identitat del centre, trobem el fet **que el centre escolar dugui a terme un projecte escolar inclusiu on tingui cabuda la diversitat existent**, diversitat tant cultural, de costums, com de gènere, o també, com de centres d'interès de l'alumnat, o qualitats físiques. En aquest sentit tindran una major alteritat, i per tant, una millor democràcia, aquells centres escolars que donin l'espai suficient a cada mode de diversitat i que aquesta pugui ser expressada en llibertat, respecte i igualtat respecte a la resta.

En aquest sentit, en relació a l'alumnat, un aspecte que ajudarà als centres escolars a tenir una millor alteritat serà **respectar els diferents centres d'interès de l'alumnat** de forma inclusiva, integrant-los a les aules juntament amb els altres companys i companyes. El **model d'educació inclusiva** suposa que aquell alumnat que requereixi una atenció educativa més propera no surti de l'aula, sinó que segueixi amb la resta de companys i companyes. En aquest sentit, perquè mantenir-se dins del grup classe es faci de forma inclusiva, i no caure en models clàssics d'homogeneïtzació, caldrà **que es redistribueixi el personal de suport que es destinaria a treure l'alumnat de classe, i incorporar-lo a l'interior de les aules** i que les classes ordinàries tinguin més d'un professor. Així, **un aspecte que ajudarà a tenir una major alteritat serà no segregat**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

l'alumnat en diferents itineraris, ni en aules d'acollida mentre la resta de companys i companyes estan fent matèries instrumentals, sinó incloure a tot l'alumnat dins les aules, integrant, també, a dins de l'aula els recursos que es destinarien a aules d'acollida, grups flexibles, o desdoblaments, per raons de nivells acadèmics.

TAT1. [...] de manera igualitària, sempre fer grups heterogenis, no segregar mai ningú, tot els suports (aules d'acollida, mestre d'educació especial), tothom sempre entra dins de l'aula perquè nosaltres creiem que els models positius estan a dins de l'aula, les interaccions són riques... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, sense treure a l'alumnat de classe, els o les mestres podran donar una atenció específica a l'alumnat que requereix més atenció,

A classe...Escolta'm una cosa, a classe teniu sempre només un professor o potser que a vegades n'hi hagi més?

TAT2. No, de vegades vénen més. La Vero...

TAT1. La Vero ve normalment a ajudar-nos.

Llavors, aquests professors ajuden els que els hi costa més?

TAT4. A vegades. Els ajuden a saber llegir i a fer les coses...

TAT2. A vegades, vénen practicants i ens ajuden.
(DKG-PR2-GD-ALUMNES)

Destaquen especialment, aquells casos d'alumnat amb necessitats educatives especials, que al fer-los visibles i no apartar-los del grup classe -tal com hem vist en l'apartat 9.2.1.3.-, també s'està promovent un aspecte que ajudarà que els centres escolars tinguin una millor habitança.

TAT2. En quant el nen té un currículum adaptat, aquí ja es contempla, no? la individualitat i pot estar a l'escola i pot anar al seu ritme d'aprenentatge, i, hi ha forces casos, nosaltres a la nostra classe tenim un nen...

TAT6. En Mohamed.

TAT2. En Mohamed, i està integrat, els companys, les companyes l'ajuden i ell pot anar al seu ritme, tranquil·lament...

TAT6. Jo estic especialment content d'això eh.

TAT2. Fantàstic això eh...

TAT6. És un nen que és autista i es va detectar des de ben petit, ben petit, i a dins del grup doncs... se l'han fet com el seu germà petit no... és una cosa... I estem a 5è i encara funciona.
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

I com a resultat serà donar més atenció i més aprenentatge, que l'escola doni protagonisme a tot l'alumnat, que no l'aparti, que el faci visible i el cuidi, destacant, així, l'aspecte humà de l'educació, tal com expressa aquesta mare " aquí els cuiden molt, els estan més a sobre, la senyoreta està més per ells, els que necessiten. " (DKG-PR3-GD-FAMILIA). Així, una de les vies que ajudarà que el centre escolar tingui una major alteritat serà **atendre a la diversitat des de la inclusió dins les aules** i a partir d'una atenció més específica en aquells casos que així sigui necessari,

TAT2 Seria amb atenció més específica, amb atenció més...amb entrevistes amb la família, per estar més a sobre dels nens...i donar-li, de poder...de mirar de, de...dedicar-li a vegades, doncs...amb l'estona que disposes i a vegades, se li dóna ah...no sé, alguns sí que van a educació especial... (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

Un altre aspecte relacionat amb la no segregació de l'alumnat és **que el centre organitzi classes de repàs per a l'alumnat que ho necessiti des d'un pla de naturalitat**, sense generar en l'alumnat categories entre *llestos* i *els que els hi costa més*, pròpies de situacions de segregació, i que acaben representant una baixa alteritat en el centre escolar. Així, en la següent cita podem apreciar l'existència d'aquest repàs, però sobretot, la normalitat en què l'alumnat viu anar a classes de repàs. Una cita extreta d'un grup de discussió en el que participava alumnat delegat de classe, que, en aquesta escola (PR3) són elegits per la resta de companys després de participar en un procés electoral, és a dir, alumnes referents per a la resta de companys de classe,

Una cosa, aquí quan, de matemàtiques o d'alguna cosa, del que sigui, de música o de naturals o el que sigui, a la gent que li costa més o que té dificultats com ho feu?

TAT5. Pues tenen com un quadernet.

TAT1. Doncs també els que li costa van amb la Carme i fan repàs.

TAT5. Jo havia anat amb en Toni.
(DKG-PR3-GD-ALUMNES)

9.3.1.2. A partir de la participació de familiars

Un altre aspecte que permetrà donar una major visibilitat als diferents col·lectius presents al centre educatiu serà **a partir de la participació de familiars i altres agents educatius**. Tal com hem vist, el model inclusiu es basa en no treure cap nen o nens de dins de l'aula, gràcies a aprofitar els recursos humans en forma de mestres de reforç

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

que ja estan presents a les escoles. En aquest sentit, **aquelles escoles que duen a terme un model de participació de familiars educativa poden comptar amb més recursos humans** per donar més suport dins les aules, a l'obrir les portes a què les famílies entrin dins les aules com a suport docent. Així, optimitzant els recursos humans els centres escolars poden tenir una major alteritat. En aquelles escoles en què les famílies poden entrar a les aules a fer suport al o la mestra (PR5 i PR2) la inclusió i la visibilitat dels diferents col·lectius presents a l'escola és major, ja que, **gràcies a entrar a les aules com a suport docent, es presenten les diferents cultures i identitats de gènere com a referents adults i en igualtat** respecte al o la mestra. Es fan visibles, es respecten i, com a conseqüència, es trenquen estereotips. Com, per exemple, succeeix quan entren a les aules a fer Grups Interactius mares gitanes (PR5), que fan visible al mateix moment, la seva identitat de gènere i la seva pròpia cultura en una posició de respecte i de referent.

Per altra banda, ajudarà a tenir una major alteritat en el centre escolar -també relacionat amb la participació de familiars i altres agents educatius- el fet les famílies **que tinguin la possibilitat de participar en els processos de decisions**. Una governança democràtica permetrà fer visible la realitat de tots els col·lectius presents a l'escola i que aquests puguin defensar les seves necessitats i drets. A més, aquesta participació també ajuda a trencar els possibles estereotips que puguin haver-hi entre l'equip de mestres i famílies d'altres cultures, i a la inversa. També, pel que fa a la participació de famílies, un altre aspecte que ajudarà a tenir una major alteritat serà **que les famílies participin en els processos de resolució de conflictes i que aquests processos segueixin el model comunitari**. D'aquesta forma, un cop més, es podran fer visibles i buscar solucions conjuntes a partir de les aportacions de persones adultes referents per als nens i nenes, i incloure aspectes com el respecte en problemàtiques socials vinculades al gènere, orientació sexual, i a la cultura, ètnia o país d'origen a partir de la participació d'adults referents.

9.3.1.3. Vetllar per la igualtat dins del centre educatiu

Un altre aspecte que permetrà donar una major visibilitat a tots els col·lectius presents a l'escola serà el paper que desenvolupin els mestres en la defensa de la igualtat dins el centre educatiu. Així, trobem que un dels aspectes que ajudarà a tenir una major alteritat serà **que l'equip de mestres dugui a terme diferents estratègies destinades a la inclusió de l'alumnat** que, per raons de diversitat ha quedat exclòs de les

dinàmiques internes del grup d'alumnes. En aquest sentit, destaca el treball conjunt amb tot l'alumnat en assemblea de classe com una estratègia que a part de donar visibilitat a la diversitat existent també és una via de solució de l'exclusió, tal com exposa aquesta mestra,

Si la vostra manera d'enfrontar-vos a aquesta diferència és fent una atenció més personalitzada tal i així, les vostres intervencions respecte els processos d'exclusió per part de companys, com es treballa això?

TAT2. Amb l'assemblea, amb...

Amb la convivència, no?

TAT2. Amb la convivència, amb els jocs que puguis fer de dinàmiques o el que...si fan un treball els col·loques precisament junts perquè...o per afavorir...no sé, hi ha moltes coses, no? O intentar buscar...(no s'entén)...coses positives pel nen que està excluit i que els altres, doncs, no sé...hi ha moltes...Però es clar, sí que es dona, i en àmbit rural, i tant.

(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

Una altra estratègia serà **fer activitats destinades a aquells col·lectius que els costa més la implicació a l'escola a l'escola**, tal com exposen aquest grup de mares,

TAT1. Bé, i tallers, que s'havien fet fa molt...

TAT4. Ah sí que és veritat, que van participar...

TAT6. Era totalment dirigit a això, al col·lectiu gambià, o així, perquè és el que costa més per atraure'ls a l'escola,

(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

També, una altra estratègia serà **tenir present la diversitat -des d'una perspectiva d'igualtat i respecte- en tots els espais del centre educatiu, més enllà de l'aula**.

Com, per exemple, en l'elaboració dels menús diaris, tal com exposa el següent testimoni d'un mestre, on han decidit tenir en compte les possibles diferències entre l'alumnat i adoptar un menú vegetarià a l'entendre que és el tipus de menú que té més en compte i respecta les singularitats del conjunt de l'alumnat i famílies,

TAT1. Saps? Aquí som vegetarians i la majoria de famílies no són vegetarianes, eh. S'entén que és la dieta més inclusiva per tothom i que llavors la gent que vulgui menjar carn que s'ho faci a casa [...] I com que hi ha un nen que no pot menjar blat i algunes coses, pues li fem diferent i tothom ho sap i tothom: ei, això guardeu per el Pere que no pot menjar...O sigui, cadascú...jo crec una mica que cadascú té les seves singularitats. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

Per altra banda, al marge de les estratègies que es pugui seguir des de l'escola, un dels aspectes que ajudaran a tenir una major alteritat **serà que l'equip de mestres sigui**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

coherent i cregui en el projecte educatiu, és a dir, que els mateixos mestres siguin igualitaris i creguin en la igualtat -aspecte clau, ja que l'ensenyament dels valors, en gran mesura, es realitza a partir de les mateixes pràctiques-, tal com comentava el següent testimoni d'un familiar,

TAT1. Jo crec que sí, perquè ells mateixos també són molt diferents i no sé, és que són súper respectuosos amb tot, amb les diferències de les persones i això és el que intenten transmetre als nanos, jo he vist, no sé, abans en *Joan*, que ara no hi és, però que era un exemple de no judicis, de què tothom és igual, de quetothom... (DKG-PR1-GD-FAMILIA)

i, per tant, tractar en igualtat a tots els nens i nenes, i procurant capgirar les possibles situacions d'exclusió que puguin haver-hi. En aquest sentit, entenem igualtat des de la perspectiva de no discriminació i de què tot l'alumnat tingui les mateixes oportunitats d'obtenir els millors resultats possibles, i, en aquest sentit, donant més atenció a qui més ho necessita o no fent pràctiques de segregació de l'alumnat, tal com hem presentat en els paràgrafs anteriors,

TAT1. Però és que jo... aquí jo ara per exemple sí que diria que a tots els nens se'ls tracta igual. Tots els nens han de venir nets de casa, tots tenim les mateixes normes, que és lo que hem de fer a casa

TAT2. I pels mestres també. Jo que ho veig, són tots nens. A la que entren a la porta tant és nen i els estimen a tots. (DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

9.3.1.4. *Que l'equip de mestres sigui socialment compromès*

En relació a la coherència de l'equip de mestres, un altre aspecte que també ajudarà que el centre escolar tingui una major alteritat és **que el professorat tingui un compromís amb la Justícia social**, tal com podem veure en el següent testimoni d'un grup de familiars,

¿Y esta actitud de tener en cuenta, de respetar estas situaciones, es una cuestión de la dirección o es general del centro, los diferentes profesores...?

TAT1. Yo creo que es común, eh. Yo creo que el claustro en un porcentaje...el de *esta escuela*, eh. Un porcentaje bastante elevado, además hay especialmente algunos grupos paralelos, curiosamente, por ejemplo, ciclo medio, etc. Que los profesores son de una sensibilidad social y casi diría que de un compromiso político, ¿no? Porque son gente que luego te la encuentras en otros foros...Y es así. Ellos lo dicen, en general lo dicen, tu puedes tener un papel más distante, pero es que en la Farga es muy difícil no estar des de un determinado lugar, porque la realidad te empuja a tener que estar comprometido. No te permite tampoco mucha distancia con respeto a la situación social. (DKG-PR2-GD-AMPA)

9.3.1.5. Trencar amb la socialització de la desigualtat

Així, gràcies a aquesta perspectiva, un altre aspecte que donarà als centres escolars una major alteritat serà el fet de poder **trencar amb la socialització de la desigualtat** que han viscut i estan vivint alguns col·lectius. En aquest sentit esforçar-se a eliminar aspectes com l'existència d'estereotips, la creença de què no tothom és igual, i l'aprenentatge social de l'existència de l'autoritat del mestre i equip directiu, tal com diuen en aquesta cita, ajuda a trencar amb una socialització que, sovint, està molt arrelada,

TAT2. És un punt feble... perquè no tothom està acostumat a parlar i dir la seva, hi ha molts de prejudicis, hi ha encara el model d'autoritat i de jerarquia que els mestres som més que no pas els pares, i que depèn del que digui també pensaran de mi que..., tota aquesta història funciona moltíssim,

TAT1. és una cosa que hem d'anar... que en que surt, que ho tens en aquí dins en el teu...,

TAT2. sí, per la gent que es sent inferior perquè ha vingut d'un altre país pensa que la seva paraula no conta, i arrossegat-los cap a aquí, dir-los, explica'm que sí que vull escoltar-te, és una feina difícilíssima

TAT1. costa molt, costa
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Una socialització en la desigualtat que també afecta l'alumnat de grups minoritaris tradicionalment exclosos, que, en el seu cas, ho tradueixen en tenir baixes expectatives en les seves capacitats d'aprenentatge,

TAT2. clar..., i això, clar, és trencar també models, un model que està com molt endinsat a l'esser humà, no sé, no?, jo recordo a l'Abraham, te'n recordes l'Abraham? que a mi em va fer mal... un nen de sisè, d'ètnia gitana, que un dia va dir, ""ai m'estàs dient que jo soc tant intel·ligent com la Judith?, però tant, que no pot ser", o sigui no s'ho podia creure, no, mmm, em va arribar al cor, perquè realment has d'anar a les entranyes i treure d'allà alguna cosa que està, mmm, no sé...

TAT1. perquè se'ls hi ha matxacat tant ...

TAT2. maxacat absolutament...

TAT1. ... que tu ets un desastre, que tu ets un desastre, que tu no pots fer-ho , que...
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, l'escola ha d'esdevenir un espai en què es trenquin les dinàmiques reproduccionistes (Bourdieu & Passeron, 1970) **partint d'una educació democràtica**, tenir un major grau d'alteritat i fer visible la diversitat present a l'escola i a la societat en general i donar a l'alumnat eines per poder capgirar les situacions de desigualtat que

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

pugui viure com a membre d'un col·lectiu no hegemònic, ja sigui per raons culturals, d'origen o ètnia, com per raons de gènere i orientació sexual.

9.3.2. Que l'escola reconegui en igualtat la diversitat existent

Un altre aspecte que suposa una major alteritat seran totes aquelles accions, programes o pràctiques diàries encaminades a **viure la diversitat en el centre escolar en un pla de normalitat i igualtat**. Així, a partir de l'anàlisi del treball de camp destaquem diferents vies per les quals les escoles participants normalitzen la diversitat que tenen en els centres escolars i les presenten i viuen en igualtat.

9.3.2.1. Que l'escola segueixi una perspectiva d'igualtat de diferències

Una de les formes de donar visibilitat als diferents col·lectius en un pla de normalitat és incloure en igualtat de condicions a totes les cultures i agents socials presents, per una banda, a partir del treball de la coeducació, que englobaria el reconeixement de les diferents identitats de gènere, i, per altra banda, a partir del treball en relació a la diversitat cultural. En aquest sentit, és el que l'aprenentatge dialògic defineix com perspectiva *d'igualtat de diferències* (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997), que ja hem presentat en l'anterior capítol, i que es basa en què cada cultura (o **diferència** en general) està present en centre educatiu en **igualtat** de condicions respecte a les altres, és a dir, respectar la diferència i donar-li el seu espai per a poder-se desenvolupar lliurement.

TAT4. Que tots siguin iguals i que...

TAT2. Respectar als altres amb les seves diferències.

Però és que no ho són d'iguals.

TAT2. Respectar! Que tots som diferents.

TAT3. Que tots tenen dret a ser tractats segons la seva diferència. I segons la seva igualtat.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Tot i que totes les accions que es realitzen a l'escola tenen un marcat caràcter educatiu, a partir de l'anàlisi del treball de camp, hem vist que la normalització de la diversitat es pot realitzar tan dins de l'àmbit més purament pedagògic -el treball dins de l'aula, el

currículum, metodologies d'ensenyament-aprenentatge, etc.- com en l'àmbit social del centre escolar, és a dir, en el seu dia a dia.

En el treball del dia a dia de l'escola, un aspecte que ajudarà al centre escolar a tenir una major alteritat serà **fer visible la diversitat, en aquest cas cultural, a partir de la realització d'activitats lúdiques**. En aquest sentit, un element clau serà fugir de presentar aquesta diversitat des de l'exotisme, dedicant una setmana a presentar "les cultures del món", on els pares, tots junts, presenten les tradicions culturals dels seus països d'origen, i que passada aquesta setmana ja no es tenen més en compte. Aquestes pràctiques envien el missatge clar de què existeix una cultura dominant i que, durant una setmana, deixa espai per a presentar la resta de cultures, però remarcant la distància entre *els d'aquí* i *els de fora*. Per altra banda, **fer visibles les diferents cultures i donar espai perquè es coneguin i aprendre d'elles, en igualtat amb la resta, fins i tot la local**, és una via que ajudarà a viure amb normalitat la diversitat existent en el centre escolar.

O sigui, que es deixa que tothom s'expressi... que cada cultura tingui el seu espai? I compartir-la...

TAT1. Sí, sí

TAT1. Perquè cada... el projecte de la banda social sempre s'escull un país d'un nen de la classe. I cada any es canvia. Vull dir.. si això no és.... Aviam, ja es fa el si toquen capitals es faran capitals, però si hi ha un nen de Rússia... Mira, per exemple, els de 3er, en la planxa de surf hi havia la bandera de la Xina perquè estan fent la Xina.

TAT 2. Bueno, però si han fet Colòmbia aquest any. L'any passat van fer el Marroc i el primer any van fer Catalunya...

TAT1. Van canviant. Depèn dels nens que hi ha a la classe... vull dir que si no és que t'acceptin, fer el teu país, vull dir no ho sé....
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

També, respecte a la diversitat cultural, una altra via per augmentar l'alteritat dels centres escolars serà **incloure, en un pla de normalitat, les diferents cultures en àmbits del dia a dia** com el menjador escolar,

O que quan vénen a cuinar, venien a cuinar els pares de la *Síria*, que el pare és marroquí, pues feia menjar marroquí, no? O fèiem falàfels o lo que sigui. Doncs això, potenciar-ho a partir de lo que hi ha. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

O en altres espais comuns com el pati o els passadissos, tal com mostra l'alumnat que va participar en aquest grup de discussió, cita, que per altra banda, al ser testimoni de

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

l'alumnat, també mostra com viu aquest la diversitat en un pla de normalitat i quotidianitat, i també, com comentaven aquests alumnes, en relació a l'alimentació.

A l'escola hi ha alguna cosa escrita amb fula o amb sarahule?

TAT5. Al pati.

TAT1. Al pati!

TAT2 Hi ha moltes coses! No, al pati hi ha tots els idiomes! Diu en urdú, diu en català, diu en sarahule, diu en...

I tots els dibuixos que hi ha als passadissos els heu fet vosaltres?

TOTS: Sí.

I perquè està escrit amb idiomes tan diferents i coses?

TAT2. Perquè ho entengui tota la gent.
(DKG-PR2-GD-ALUMNES)

En la següent cita veiem com l'alumnat també mostra l'aprenentatge que ha obtingut gràcies ha haver treballat específicament les diferents cultures en el centre escolar. En aquest sentit destaca que els exemples que posa l'alumne són de les cultures que ja ha treballat l'escola, que, tal com deia el familiar són: "si han fet Colòmbia aquest any. L'any passat van fer el Marroc i el primer any van fer Catalunya "al treball específic

TAT2. De colombià, de...

TAT1. ...sí, de, perquè cadascú porta del seu país, perquè així encara és més especial, i puc agafar una d'ella, ella una de mi, i així tothom tasta les de tothom, perquè tu potser tantes una de casa teva i sempre menges les mateixes, i aquí hi ha moltes coses que són molt bones perquè com aquí hi ha gent de molts països, i llavors així, no perquè el menjar d'aquí del Marroc, per exemple, és molt diferent, per exemple, i els dos estan molt bons, i així tantes una cosa que no tantes mai i està molt bona.

(DKG-PR5-GD-ALUMNES)

Un altre aspecte que ajudarà a normalitzar la diversitat dins del centre educatiu serà **que aquesta es presenti i es visqui en positiu i com un valor afegit**. És a dir, que es destaquin les aportacions i els aprenentatges que es poden realitzar gràcies a ser un centre escolar amb diversitat, com mostra el testimoni d'aquesta voluntària,

TAT1. Llavors, que van fer?, lo negatiu, si pot ser, passem-ho a positiu. Llavors varen intentar que les famílies entressin. Llavors va, enriquim-nos amb això. En comptes de... doncs, va, tu d'on t'ets? Doncs explica'ns... fem el relleu... doncs fem el relleu de Bolívia, va... (DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

Aspecte aquest que, tal com hem mostrat en els apartats 9.2.6. i 9.2.6.3. també contribueix a fer que els centres escolars tinguin una millor habitança.

Una altra via de presentar la diversitat com a element que suma serà donant una visió contraposada a partir de representar la realitat escolar sense els beneficis que comporta la diversitat. En aquest cas es tracta d'una pràctica proposada per les famílies per donar a conèixer a LOMCE. Per a dur-ho a terme es van realitzar una sèrie de representacions de com seria l'escola des d'una perspectiva conservadora, i, en una d'aquestes representacions es va presentar l'ensenyament diferenciat per sexes i com seria el dia a dia de l'escola sense el treball de la coeducació, pràctica que va permetre mostrar l'educació mixta des d'una perspectiva positiva,

TAT1. Els pares van fer, van fer propostes de dramatitzar la LOMCE perquè la gent no l'entenia la llei, i com que la gent no sabia els que els hi venia a sobre

TAT2. amb l'objectiu d'informar...

TAT1. doncs, ens vam posar, vam fer una comissió, i cada setmana es trobava i escrivia l'article, i després el dramatitzàvem: "la directora que te un poder absolut decideix que 2 punts..." perquè és clar, amb aquestes noves lleis. Doncs que un dia vam fer, els nens entrant per una porta, les nenes per l'altre. El grup A nens, el grup B nenes, tot el dia. No es podien relacionar, cada un en un pati...al principi els hi feia gràcia, però quan vam arribar a la tarda estaven tots fins al monyo (riures) que s'enyoraven.

(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

També relacionat amb viure la diversitat en positiu com un valor afegit, un aspecte que ajudarà als centres escolars a tenir una major alteritat, en especial en aquells centres amb un alt nombre de població estrangera, serà **fugir de la imatge i de l'estigma d'escola gueto**, apartada del sistema, i defensar i mostrar tota la tasca educativa i pedagògica del centre escolar. Així, l'escola defensa la idea que el fet de tenir un alt percentatge de població estrangera no comporta un baix rendiment acadèmic i un currículum escolar de mínims,

TAT1. Sí, nosaltres...en castellà en diuen un *lastre*, no? No sé com s'ha de dir. Aquest pes que tenim aquí, [...] El fet que...de tindre tanta població estrangera ens singularitzi diu molt poc de la gent que ho veu així. Perquè és que es clar, més pedagogia de la que s'està fent, no es pot fer. Per tant...ah...pensem nosaltres que és que a un sector determinat interessa i ja està, interessa veure les coses d'aquesta manera i es fa molt difícil de trencar aquesta manera de veure les coses [...] un dels nostres objectius era una mica el treball de la imatge del centre perquè...O sigui, el fet que hi hagi més o menys població estrangera, [...] ...això no ha de treure ni ha de minvar tota la tasca pedagògica que hi ha al darrere, al davant o entremig. Vull dir que...tot això, a mi personalment i a tots els que estem aquí, ens molesta, ens molesta moltíssim això. Però bueno. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Un altre element que ajudarà a normalitzar la diversitat existent a l'escola i augmentar l'alteritat del centre escolar **és el treball constant de l'escola perquè en les associacions de pares i mares, o en la composició de les comissions de treball estiguin representats el major nombre de col·lectius presents en el centre escolar, representats en un pla d'igualtat.** Així, per exemple, en el cas de l'AMPA veiem la reflexió que feia la directora d'una escola,

Són mares transversalment representatives de les diferents cultures i nacionalitats?

TAT1 Sí.

Sí?, no hi ha algun col·lectiu que destaquí..?

TAT1. [...] O sigui, hi ha, són...és maco fins i tot de veure perquè ja et dic, són unes 15-20 mares que són la meitat marroquines, la meitat són subsaharianes...*Aviam*, de la resta...alguna vegada sí que ve alguna hindú, però tenim poca representativitat encara, eh, perquè també són els col·lectius més minoritaris i costa, eh. Però *bueno*, aquests dos col·lectius que es parlin, que quedin, que es muntin elles i tot això...Jo penso que de moment, podem estar contents. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

O també, la creació de comissions de treball que siguin mixtes i que el centre educatiu s'esforci en què realment siguin mixtes. Tal com hem mostrat en l'apartat 9.1.4., en aquest cas no es concreta en diversitat cultural, sinó que es centra en diversitat d'agents educatius. Tot i així, de forma indirecta hi seran representades les diferents cultures i també, els diferents agents socials, en un pla de normalitat. Per altra banda, tal com hem anat mostrant, la creació de comissions mixtes serà un aspecte que no només ajudarà a fer que els centres escolars tinguin una major alteritat, sinó que també aporten elements per una millor governança i habitança.

Un altre aspecte que contempla el concepte d'igualtat de diferències (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997) i que també que ajudarà que els centres escolars tinguin una major alteritat i normalitzin les diferents cultures presents a l'escola serà **que les famílies puguin gaudir de l'espai suficient per poder desenvolupar la seva cultura en normalitat.** Pel que fa a tenir el seu espai, ens referim al fet que no existeixi cap tipus de rebuig ni coerció ni barrera que no permeti una expressió cultural lliure. Així, aquest és un aspecte que ja hem presentat en l'apartat 9.2.2.2. al ser també una estratègia d'acolliment de les famílies. Destacar també, que aquesta situació es pot donar tant entre l'escola i les famílies, com entre les mateixes famílies, tal com ja hem mostrat.

Entrant en el que seria el treball dins de l'àmbit pròpiament pedagògic, l'anàlisi del treball de camp ha mostrat que una de les vies que poden ajudar al centre educatiu a tenir una major alteritat en el sentit de normalitzar la diversitat present en el centre escolar és **incloure totes les realitats dins del treball a l'aula**, i a la vegada que es normalitza tractant totes les realitats en igualtat, també es presenta la diversitat com un aspecte que ens permet aprendre més i millor, ja que ho tenim present a l'aula, és a dir, com un valor afegit,

R:TAT1 S'intenta amb coses molt bàsiques i senzilles però s'intenta, per exemple, tenir en compte amb coses tant senzilles com potser: estem treballant els menjars amb els petits, molt bé, doncs parlarem de tot tipus de menjar i treballarem tot tipus de menjar, treballarem a l'hora d'escriure, a l'hora de fer-lo, a l'hora de buscar-lo... Si treballem les peces de vestir, doncs treballem tot tipus de peces de vestir, des de potser...el chador si la mare en porta, la chilaba si és que algú en porta...o sigui, es treballarà tot plegat, no? Llavors, en la música igual. Nosaltres aquí per cicles es treballen tot de...les...músiques de totes les zones o de diverses zones del món, les que nosaltres tenim a l'escola, nosaltres, per exemple, a cicle superior des de fa molts anys treballen el flamenc. Es treballa el flamenc, però també es treballa la música Raï, etc. no? És una mica d'atendre i tenir en compte doncs bueno, la comunitat...totes les comunitats que tenim...aprendre d'elles i incorporar-ho, com coses tan senzilles com aquestes, no?
(DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, tal com hem vist en l'anterior cita, i com podem veure en la següent, el treball de la diversitat se centra a incorporar totes les realitats presents al treball diari de l'aula. En aquest sentit, veiem que aquesta perspectiva es pot dur a terme amb més facilitat si el treball de l'aula es fa seguint metodologies obertes a incorporar noves temàtiques com, per exemple, el treball per projectes, i també, metodologies que estiguin obertes a incorporar en el dia a dia de l'aula el treball de les emocions i dels sentiments, sempre sota un clima de respecte, llibertat i igualtat, ja siguin en aspectes de diversitat cultural com en aspectes relacionats amb el gènere.

TAT4 Bueno, nosaltres intentem...de respectar cada família i cada religió amb el que pensin. Perquè hi ha diversitat d'ideologia a dintre les famílies, eh, també. Qui creu en la reencarnació, qui no creu en res...i *bueno*, llavors, doncs quan vam treballar la mort, per exemple, vam explicar una història de la mort relacionada amb un país en concret i a Mèxic, va venir la mare de Mèxic a explicar la seva tradició, que està molt relacionada amb la religió. Després vam parlar d'aquí també, de la tradició de Tots Sants, vam relacionar la mort i Tots Sants i vam parlar de la tradició d'aquí, de Tots Sants que es pensaven que es morien i venien els esperits, després hi va haver... [...] . I llavors, el que hem fet és a partir de lo que hi ha potenciar que en cert moment que surt un interès per un terratrèmol, pues que vingui la mare del nen, que ella és americana i va viure un terratrèmol i a partir del terratrèmol expliqui on vivia i com era als Estats Units, per dir-te algo, vale? (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

Un aspecte que també podrà ajudar a tenir una major alteritat serà **obrir la porta a la participació de les famílies en els debats relacionats amb el gènere**. En aquest sentit la literatura científica ha apuntat que incloure la veu de totes les dones membres de la comunitat pot aportar a l'escola una millor gestió i prevenció dels conflictes per raó de gènere (Beck-Gernsheim, Butler, & Puigvert, 2001; Christou & Puigvert, 2011; Oliver et al., 2009). En el següent testimoni d'un mestre d'escola es pot veure com el debat al voltant del gènere es fa conjuntament entre professorat i famílies, aspecte que també ajudarà a donar continuïtat més enllà de l'escola.

TAT1. Sí, a veure si estem reproduint o alimentant certa divisió de gènere, vale? O si no. Llavors, quan vam portar aquest debat també en el col·lectiu, que això va ser a final del segon trimestre, que vam fer la valoració i tot això, clar, han sortit una mica les diferents sensibilitats. [...] Llavors, per nosaltres és com: hòstia, aquí passa algo. Llavors, ara lo que hem decidit és prioritzar aquest treball a nivell adult, fer formació d'adults i tal, de cara al curs que ve... (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

I també, un altre aspecte que ajudarà a una millor alteritat, i en aquest cas concret, en relació al treball d'aspectes relacionats amb el gènere, és la **revisió constant de la tasca docent per part de l'equip de mestres**, aspecte que va associat, també, al model de participació avaluativa,

TAT1 Lo que sí que estem tenint és un debat sobre el tema de gènere perquè al llarg del curs hem observat que en molts moments es generava una dinàmica molt de nens: amb les construccions, amb un tipus de joc...I una dinàmica que eren tot nenes: dibuixar, plastilina, i altres coses. Llavors, nosaltres al veure que això es repetia tant, ens vam començar a plantejar si estava passant *algo* i hem portat el debat, diguéssim, al col·lectiu. I...nosaltres sempre ho hem enfocat en termes de què el treball és més de cara als adults, que nosaltres mateixos hem de fer un treball perquè pensem que d'alguna manera subtil, sense que sigui una cosa explícita de...aquest joc és per nens i aquest per nenes...que aquí no passa, però d'alguna manera devem estar contribuint de forma subtil amb establir certs rols o lo que s'espera d'un nen o lo que s'espera d'una nena, formes de pensar, formes de parlar, a què els convidem...Llavors, estem fent molt la mirada cap als acompanyants... (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.3.2.2. *Que l'escola dugui a terme accions d'ajuda a les famílies*

Un altre aspecte que podrà aportar una major alteritat en els centres escolars i així, permetre viure la diversitat dins l'aula en normalitat és que aquest disposin de **programes destinats a ajudar a les famílies en aspectes econòmics** i també, **que es dugui a terme un projecte educatiu que sigui sensible a aquestes situacions**, tal com comentava aquesta mare "des de l'escola tenen una política de gastar el mínim

possible en coses per l'escola, no? Vol dir que no exigeixen que comprem el xandall, que no comprar no sé què no sé quantos..." (DKG-PR4-GD-FAMILIA).

A més, tal com continua explicant aquesta mare, donar suport a l'alumnat provinent de famílies amb problemes socioeconòmics, també ajudarà a evitar que es perdin aprenentatges a causa dels seus problemes econòmics, i, també, evitar situacions d'exclusió sobre la resta de companys pels mateixos motius econòmics, "Sí, llavors, en aquest sentit s'intenta des de l'escola que hi ha poc diferència entre els nens perquè si ja exigeixes aquestes coses, tens una certa cosa que uns poden permetre i altres no." (DKG-PR4-GD-FAMILIA). A més, aquests ajuts tant podran venir des de la direcció del centre com des de l'AMPA, tal com hem mostrat en l'apartat 9.2.1.3., d'aquesta recerca.

9.3.3. Que en l'escola estiguin representats en igualtat tots els col·lectius presents en el centre educatiu

La representació dels diferents col·lectius dins del centre educatiu és el tercer eix en relació a l'alteritat a les escoles. Donat que els diferents agents educatius podran estar representats en diferents espais i àmbits, per presentar els resultats de la recerca, i seguint l'anàlisi proposada pel projecte Demoskole, estructurarem la representació en funció de si els col·lectius estan representats en l'àmbit del govern, en l'àmbit social o en l'àmbit acadèmic.

9.3.2.1. Que els diferents col·lectius tinguin representació en l'àmbit polític, és a dir, en els òrgans de decisió

9.3.2.1.1. Que l'escola s'estructuri basant-se en òrgans de govern participatius.

Un primer pas que ajudarà que tots els col·lectius puguin estar representats en els òrgans de govern serà **que el centre escolar creï o transformi els òrgans de govern establerts pel Departament d'Ensenyament**. Tal com hem mostrat en l'apartat 9.1.4. d'aquesta recerca, la representació de tots els col·lectius en els òrgans estandarditzats es limita al Consell Escolar, i aquest, en relació a alumnat i familiars, acaba sent un òrgan més informatiu que decisor. En aquest sentit, caldrà que les escoles o bé transformin els seus òrgans de govern per a fer-los més participatius, o bé, creï òrgans nous, com per exemple, la creació d'assemblees generals o plenaris de caràcter decisor, o, també, les comissions mixtes. Així, aquests òrgans de nova creació o

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

transformació dels ja existents, **tindran un major grau d'alteritat en funció de la quantitat d'agents educatius que puguin participar**, trobant la major alteritat en la màxima representació, tal com explicava en el seu testimoni una directora de centre al parlar de les Comissions Mixtes, "participen tots, perquè hi participa el sector famílies, els veïns o voluntaris, participen monitores, mirem de què tothom tingui el seu espai, no?" (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT). Així, els centres educatius, al vetllar per tenir una major alteritat hauran de procurar que tots els col·lectius estiguin representats en els òrgans de gestió, i evitar que aquests òrgans estiguin sota la direcció dels col·lectius hegemònics,

A l'AMPA, per exemple, hi ha participació de famílies estrangeres?

TAT1. Com a socis, sí, socis sí, participació en la junta... no.

TAT7. En els òrgans de govern, jo no ho recordo...

TAT6. Passa que sí que és veritat...

TAT1. S'han provat, però... costa...

TAT6. Hi ha hagut algunes experiències que es van fer, fa anys, te'n recordes quan vam fer el de... aquells coixins...

TAT1. Sí...

TAT6. Que...

TAT1. Bé, i tallers, que s'havien fet fa molt...
(DKG-PR3-GD-FAMILIA)

En aquest sentit un element que ajudarà a tenir una major alteritat serà **evitar que la representació sigui més simbòlica que real a partir de donar-li sentit a l'assistència de reunions i evitar cotes de poder internes**, ja que de no ser així, tal com apunta la literatura científica, es pot donar la situació de què en defensa d'una organització més democràtica, s'estigui donant el poder als col·lectius hegemònics, i que, en realitat, aquesta estructura democràtica acabi reproduint les desigualtats socials existents en la comunitat (Anderson, 1998; Schutz, 2006; Watson & Foster-Fishman, 2013). Caldrà tenir en compte que es poden donar cotes de poder dintre dels mateixos col·lectius, i que sempre participin les mateixes persones, tal com hem mostrat en l'apartat 9.1.2.6.

9.3.2.1.2. *Que l'escola segueixi un model de participació democràtica*

Tal com hem presentat en l'apartat 9.1.2. la representació dels diferents col·lectius, perquè aquesta sigui real haurà d'anar acompanyada d'un **model de participació que sigui democràtica**, sent, així, un aspecte que ajudarà als centres escolars a tenir una major alteritat. En aquest sentit, destaquem que en aquests òrgans de govern **els diferents col·lectius tingui veu per participar en els processos de decisió, i que la seva veu sigui escoltada en igualtat a la resta de persones**, sense tenir en compte el rol o el càrrec de les persones dins del centre educatiu.

A més, un altre aspecte encara dins dels processos de decisió que ajudi a tenir una major alteritat serà el fet que **els acords a què s'arribi siguin per consens** i no per votació, i, així, evitar la creació de minories que no estiguin representades, tal com expressa en el següent testimoni un mestre d'escola "[...] en una majoria sempre n'hi ha uns que es queden fora. I per què hem de deixar algú fora, no? Mentre podem trobar maneres perquè tothom hi sigui." (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.3.2.1.3. *Que la informació de l'escola arribi a tots els col·lectius*

Un altre aspecte que ajudarà que els diferents col·lectius estiguin representats a escala política serà **que l'escola faci arribar tota la informació al conjunt de famílies**. En aquest sentit, ja hem presentat en els apartats 9.1.1.1. i 9.1.5. que no sempre arriba tota la informació a totes les famílies, ja sigui per la quantitat d'accions que es fan a les escoles o perquè no totes les famílies tenen el mateix nivell d'implicació.

Que l'escola posi en marxa estratègies que tinguin com a objectiu assegurar que totes les famílies estan informades de totes les possibilitats de participació que els brinda el projecte educatiu serà un aspecte que ajudarà a tenir un major grau d'alteritat. Estratègies com la figura de Pares i Mares delegats de classe (PR5) o l'ús d'Internet (PR1), tal com hem presentat en els apartats 9.1.1.1. i 9.1.5.

9.3.2.1.4. *Que el centre educatiu dugui a terme accions de formació*

Un altre aspecte que ajudarà que els centres escolars tinguin una major alteritat serà **que el centre dugui a terme accions de formació per a familiars i altres agents educatius**, per una banda, i una **formació en valors democràtics i habilitats de**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

participació en l'alumnat, per altra banda. En aquest sentit, tal com hem mostrat en els apartats 9.1.1.1. i 9.1.5., una de les conseqüències de la formació de familiars és l'apoderament de les famílies i com, gràcies a aquest apoderament, augmenta la participació de familiars. En aquest sentit, l'augmentar la participació augmenta també la seva representació. A més, l'apoderament de les famílies també suposa que la participació que facin estigui orientada a donar resposta a les seves necessitats, sigui en l'àmbit social o educatiu, buscant la millor educació pels seus fills i filles.

9.3.2.2. Que els diferents col·lectius tinguin representació en l'àmbit Social, és a dir, en el dia a dia de l'escola.

9.3.2.2.1. A partir de la participació de familiars

De caràcter general, un dels principals aspectes que ajudarà als centres educatius a tenir un major grau d'alteritat serà que disposin de mecanismes que ajudin a la participació de familiars i altres membres de la comunitat en les diferents activitats dutes a terme a l'escola. En aquest sentit, trobem diferents vies per on els diferents col·lectius estaran presents i representats en el dia a dia de l'escola, com, per exemple, seguir el model de participació educativa, ja sigui en formació de familiars com en suport a la tasca docent. En aquest sentit, una de les tasques que poden dur a terme les famílies i, en el cas d'aquesta escola en concret, les persones voluntàries, és donar suport a l'alumnat dins de l'escola però fora d'horari de classes a partir de fer tasques de suport a la lectura en la biblioteca tutoritzada (Flecha, 2015). Així, **la participació de familiars, sigui educativa, decisòria o avaluativa, per la seva transversalitat, serà una de les vies que permetran representar tots els col·lectius en el dia a dia de l'escola.**

Una altra via que ajudarà a donar representació a tots els col·lectius presents a l'escola serà **a partir de la realització d'activitats lúdiques en què pugui participar tota la comunitat educativa.**

TAT1. [...] I "a llavors" s'han anat fent moltes i moltes activitats i és un poble viu. I aleshores s'han anat integrant tota la gent o la majoria de la gent que s'ha volgut integrar en el poble; hi ha gent que no es volen integrar i llavors això no hi pots fer res, però sí que han anat donant una diversitat eh, d'activitats i de coses que la gent s'hi pot apuntar... (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, tal com ja hem anat apuntant, volem destacar la importància **de fugir de l'exotisme cultural** en aquells actes de representació cultura, ja que, tot i ser

realitzats amb la millor de les intencions, tal com hem mostrat en l'anterior apartat, pot generar un major distanciament i un reforçament del poder de la cultura hegemònica.

Un altre aspecte que ajudarà a donar representació a tots els col·lectius en el dia a dia de l'escola serà **que el centre educatiu vetlli perquè a l'escola no es reproduïxin les desigualtats socials a partir de la creació de comissions específiques**. Així, tal com mostra el següent testimoni, la mateixa escola disposa d'una comissió de treball que s'ha creat específicament per evitar possibles pràctiques que puguin generar exclusió a l'alumnat,

I el tema de l'escola pot... ser un element que contribueixi a segregar o no?

TOTES. No, no

TAT4. S'ha cuidat molt això eh... Des del primer moment es va cuidar molt eh. Quan es va obrir l'altra escola, hi havia una comissió que va cuidar al màxim aquests detalls
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Una defensa que va més enllà de les parets de l'escola, ja que l'escola participa dins el municipi en la convivència cultural del poble, conjuntament amb altres entitats,

TAT2. I a nivell de poble es necessita això. Que també hi ha les bandes aquestes que es creen... de romanesos que es "tusten" pel carrer. Això nosaltres tenim por que s'escapi, que se'n vagi de les mans. Perquè ho volen anar controlant que si creant... ara a través de serveis socials, amb les escoles moltes taules de conversa i així, però arribarà un moment que... (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

9.3.2.2.2. Que l'escola segueixi el model comunitari de gestió de conflictes

Un altre aspecte que comportarà que els diferents col·lectius estiguin representats en el dia a dia de l'escola **és que aquesta segueixi un model comunitari de resolució de conflictes**. En aquest sentit, tal com hem presentat en l'anterior punt relacionat amb la millora del clima de centre, l'apartat 9.2.6.2., la participació de tots els col·lectius aporta uns majors resultats tant pel que fa a la prevenció com pel que fa a la resolució. Així, en pro d'una millor habitança s'adopta un model que comporta una major alteritat.

9.3.2.2.3. Mantenir una relació estreta entre l'escola i el seu entorn

Un altre aspecte que ajudarà als centres escolars a tenir un major grau d'alteritat és **mantenir una relació estreta entre l'escola i la comunitat**. Una de les principals vies

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

per crear aquesta relació serà a partir de la **participació de la comunitat a l'escola**, aspecte que hem anat detallant al llarg d'aquest apartat. Una altra via, també relacionada amb la participació serà **que aquelles parcel·les en què l'escola pugui contractar personal, que aquest personal sigui membre de la comunitat on es troba l'escola**, com, per exemple, en la contractació de monitors de menjador. Així, tal com hem mostrat en l'apartat 9.2.4.2., el fet que l'escola contracti a personal del poble per a tasques de monitor de menjador ajuda a crear una millor habitança, però a més, també és un mecanisme amb què es dona representació de la comunitat a l'escola, i, per tant, també aporta una major alteritat.

Per altra banda, el fet de mantenir una relació estreta amb la comunitat també vindrà de la mà de **metodologies d'ensenyament-aprenentatge que busquin introduir la realitat social més propera a l'interior de les aules** en pro d'un ensenyament de valors democràtics, tal com mostrarem en l'apartat 9.3.2.3.3.

Finalment, un altre aspecte que també ajudarà que tots els col·lectius estiguin representats en el dia a dia del centre escolar i, per tant en totes les seves estructures serà que el centre educatiu -ja sigui des de l'equip directiu com des de l'AMPA- destini ajudes a les famílies més necessitades. En aquest sentit, tal com hem mostrat en els anteriors apartats, aquestes ajudes per a les famílies no només permetran el reconeixement de la seva cultura en el centre escolar -apartat 9.3.2.2.-, sinó que també suposarà una oportunitat per participar del dia a dia del centre -apartat 9.2.1.-, i, a més, poder participar en els òrgans de gestió -apartats 9.1.2.6. i 9.1.4. Així, **que els centres educatius assumeixin el cost de les quotes de l'AMPA és una acció que ajuda a fer que aquestes famílies hi estiguin representades**, ja que en cas de haguessin de pagar una quota mensual no ho podrien assumir i, per tant, no participar.

9.3.2.3. Que els diferents col·lectius tinguin una representació en l'àmbit acadèmic

9.3.2.3.1. A partir de metodologies d'ensenyament-aprenentatge

L'ús de determinades metodologies pot ajudar que les classes i les aules tinguin un major grau d'alteritat. En aquest sentit hi haurà metodologies en què l'alumnat en la seva totalitat, i més concretament, els col·lectius més vulnerables, estiguin representats.

Un aspecte que aportarà als centres escolars una major alteritat és **que les seves pràctiques educatives promoguin la inclusió de tot l'alumnat dins de l'aula**, aspecte aquest que serà clau per donar-li visibilitat i representació dins del grup classe, que en cas sortir de l'aula seria impossible que es donés. Unes pràctiques inclusives que, a més de donar l'oportunitat d'estar dins la classe i per tant d'estar representats, també dóna a tot l'alumnat les mateixes oportunitats d'aprendre i d'obtenir els mateixos resultats educatius, tal com hem presentat en l'apartat 9.2.1.3., aspecte aquest que també donarà una major alteritat al centre escolar.

TAT1. [...] vull dir, el fet de no treure cap nen de l'aula, el fet de no separar-los, el fet de què si es fan desdoblaments que sempre siguin heterogenis en tots els sentits, no només de coneixement, sinó de sexe i de tot [...] d'ètnia, de procedència del país, vull que hi hagi una tranquil·litat,

Fent que hi hagi que tots els nens tinguin les mateixes oportunitats,

TAT1. que tothom pugui tenir les mateixes oportunitats.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Un altre aspecte serà **la inclusió d'aquells nens i nenes amb necessitats educatives especials**, tal com expressa la directora d'una escola "Després, per exemple, amb alumnes amb NEE...clar, apostem a totes a una integració d'aquest alumnat. O sigui, nosaltres el deixem de tenir perquè ens obliguen." (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT).

En aquest sentit, una **metodologia d'aula que es basi en el treball en equip i el debat conjunt** ajudarà a donar visibilitat a tots els col·lectius presents a l'aula, alhora que els hi donarà veu per expressar les seves opinions i necessitats, i per tant, se sentin presents. Així el treball en equip ajuda a crear cohesió interna de grup i a què l'alumnat visqui en igualtat

I en general a l'escola us ensenyen o us fan fer coses perquè hi hagi una bona relació entre tots?

TOTS. Sí, sí, molt.

TAT3. Ho fan [*amb el*] treball d'equip.
(DKG-PR2-GD-ALUMNES)

A més, gràcies al treball en equip, es pot donar visibilitat a altres cultures, i també el treball de la convivència seguint el model comunitari,

Perquè jo he vist...és a dir, per què digueu que sí? Quina mena de coses us fan fer?

TAT3. Perquè fem treballs en equip.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT2. Sí, i també a vegades parlem, a vegades parlem dels països i de...i treballem que no ens barallem"
(DKG-PR2-GD-ALUMNES)

Una altra via que també ajudarà a donar visibilitat a tots els col·lectius presents a l'aula serà **seguir models de distribució d'aula basant-se en grups heterogenis inclusius**⁴⁹, que no només no separen a l'alumnat en grups fora de l'aula, sinó que els hi dona veu per poder participar. En aquest sentit, destaca la distribució d'aula en Grups Interactius, ja que, als beneficis del treball en grups heterogenis inclusius, li suma la participació de la comunitat educativa dins de les aules, aspecte aquest, que tal com hem vist en l'anterior apartat 9.3.2.1., permet fer visible i representar a tots els col·lectius sota la figura de persones adultes referents per a la seva comunitat, i, per tant, genera una major alteritat. A més, la literatura científica també posa en relleu que aquesta distribució d'aula contribueix al fet que els centres escolars tinguin una millor habitança a l'ajudar a augmentar els resultats educatius de tota la classe i promoure una educació en valors que acaba repercutint en una millor convivència, i una millor governança a l'ensenyar habilitats pròpies d'una participació democràtica som saber expressar les teves opinions o saber escoltar i respectar les opinions dels altres.

TAT1. I apart, una altra cosa que a mi m'agrada molt és que a dintre l'aula, per exemple, parlant de diferències entre ells, no? els que se'n surten molt bé tenen l'opció d'avançar molt.. i els que no se'n surten tant bé, tenen l'opció d'aprendre-ho pel professor però a més a més el company de la seva taula, no de l'aula, de la seva taula, o sigui, ja l'ajuda, no? per tant que estàs fent amb això? Que el nano que se'n surt assoleixi molt millor els coneixements perquè li ha d'explicar a l'altre, i ha de ser capaç d'explicar-li, no? i quan assoleixes el coneixement és quan tens la vivència d'explicar, no? llavors per aquest motiu, crec que es potencia molt el fet de què els que tiren poden tirar molt més, i el que no tenen diverses maneres d'explicar: per un seu propi company i pel professor. I lo positiu crec que també, és que han de ser capaços de demanar-se ajuda, de fer el pas de dir ostres ajuda'm que no ho entenc... que això no es tant fàcil...
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

⁴⁹ De forma tradicional els grups d'aula han estat heterogenis pel que fa a la composició de l'alumnat i en relació als ritmes d'aprenentatge. Davant la situació en què un o una sola mestra dins l'aula no podia donar la millor atenció a tot l'alumnat, donada la seva heterogeneïtat, els models educatius van optar per separar aquell alumnat segons el seu nivell d'aprenentatge i posar mestres de suport amb aquests els grups d'alumnes. Els grups heterogenis inclusius seran aquells que tornaran a unir tot el grup classe i afegirà dins de l'aula el professorat de reforç que ja està present en el centre educatiu, i d'aquesta forma s'eviten les conseqüències negatives de la segregació per nivells i de no donar resposta a tot l'alumnat per manca de mestres dins de l'aula. En aquest sentit destaca la distribució d'aula en Grups Interactius perquè suma més persones adultes dins de l'aula, cosa que permet per una banda més quantitat d'interaccions entre alumnat i persones adultes, i per altra banda, també obre la possibilitat de crear grups heterogenis amb 5 o sis alumnes per grup. Aspectes aquests, que ajuden a donar més representació a tots els col·lectius presents a l'aula (Ministerio de Educación, 2011).

Un altre element que també ajudarà a tenir un major grau d'alteritat és **que les metodologies d'aula creïn dinàmiques de solidaritat que permetin que el mateix alumnat ajudi als seus companys i companyes** amb més dificultats, ja que els donarà més visibilitat i representació dins del grup classe.

TAT1. I també moltes vegades quan hi ha companys que no tenen aquesta facilitat per aprendre, doncs *bueno*...quan...no és que no escoltin, quan...si és que no entenen gaire bé les coses, doncs el que es fa és treballar amb un grup més petit, *bueno*, amb l'altre d'un curs més baix i llavors, després es queden per ajudar-los perquè més o menys també tingui una mica de nivell
(DKG-PR4-GD-ALUMNES)

En aquest sentit, tal com expressa una mare d'una escola, la solidaritat i l'amistat entre l'alumnat no només ajuda a fer visibles totes les cultures i persones presents en el centre escolar, sinó que, a més, acaba repercutint en una millor educació en valors democràtics i de capacitat crítica, en l'àmbit social,

TAT2. És que fins i tot pateixen per ells, perquè veuen que tenen una altra cultura i que li passarà una cosa diferents a elles, no? per exemple, la meva filla patia perquè les nenes moltes no podien estudiar perquè els seus pares, segons quina cultura, deia però mama, pobre... i ells arriben a sentir-se de dir ostres, pues nosaltres som privilegiats perquè aquests nens patiran això i patiran allò i ells veuen que hi ha diferències de cultures i no, no, jo crec que s'enriqueixen de cultures, i que es donen comte de la vida realment lo que és.
(DKG-PR5-GD-VOLUNTARIS)

Un aspecte que podran portar les diferents metodologies educatives i que suposarà un major grau d'alteritat respecte a l'alumnat serà el fet **que l'equip de mestres deixi triar a l'alumnat l'activitat a realitzar**, i així donar-li veu a cada alumne tant individualment -en l'ensenyament basant-se en tallers (PR1) o ambients (PR5)- com grupal -en l'ensenyament per projecte (totes les escoles participants).

Un altre aspecte que ajudarà a tenir un major grau d'alteritat serà **adoptar aquelles metodologies que permetin a l'alumnat expressar-se lliurement i en igualtat de condicions respecte als seus companys**. En aquest sentit destaca l'ús d'assemblees com a model de reunió de l'alumnat, pels seus valors igualitaris i per les oportunitats que dóna a l'equip de mestres de treballar habilitats i capacitats democràtiques.

9.3.2.3.2. A partir de seguir un Currículum Democràtic

Un aspecte que comportarà un major grau d'alteritat serà l'ús de currículums escolars **que incloguin el treball del respecte cap a la diversitat com a element transversal**,

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. Dintre el currículum, potser és un dels punts importants, no? De, de...saber conviure amb els altres [...] saber aportar opinions i respectar les opinions dels altres. [...] ells saben que tenen veu però no és només decidir, jo puc dir, puc opinar, puc ah...és en tots els àmbits. (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, en relació a la diversitat un currículum tindrà un major grau d'alteritat en funció de la visibilitat que doni als diferents col·lectius presents a la societat, i no limitant-se a aquells presents a l'escola (Marri, 2005).

En el treball diari de l'aula una de les vies que permetrà fer visibles les diferents realitats socials de la comunitat **serà integrant-les dins del treball diari de l'aula a partir de diferents metodologies**, com, per exemple, mantenir relacions amb l'ajuntament del poble (PR4), o a través de la participació de familiars (PR2, PR4 i PR5).

Per altra banda, un currículum que sigui capaç d'incloure i de representar els diferents col·lectius presents a l'aula, com el cas de l'escola PR2 que hem presentat en l'apartat 9.3.2. d'aquesta recerca, sumat a tenir un alt grau d'alteritat, **serà un currículum que ensenyi a l'alumnat a viure la diversitat com a normal i com un valor afegit**, tal com podem veure en les paraules del mateix alumnat,

Val, escolteu una cosa, us sembla que a l'escola aquesta...és normal això que hi hagi gent de diferents llocs o a vegades porta problemes?

TAT2 És normal.

TAT4 És més divertit."
(DKG-PR2-GD-ALUMNES)

Un altre aspecte que donarà un major grau d'alteritat al currículum escolar serà **la participació de familiars en el procés de la seva elaboració**. Aquest fet, per una banda, podrà ajudar que s'integrin les realitats de tots els col·lectius presents en el centre escolar, gràcies a les aportacions de les famílies, i, per altra banda també ajudarà a donar continuïtat al treball docent de l'escola a l'interior de les cases, tal com hem mostrat en l'apartat 9.3.2. d'aquesta recerca.

9.3.2.3.3. A partir d'una educació sota valors democràtics

Un altre aspecte que suposarà viure el dia a dia de l'aula amb una major alteritat serà **a partir d'una educació que parteixi de valors democràtics**. Una educació que es basa en l'aprenentatge de valors democràtics i habilitats de participació com el respecte, el

dret a pensar diferent, la capacitat crítica, o el treball de sentiments com l'amistat, la solidaritat, etc. suposarà, per una banda que l'alumnat aprengui valors en pro d'una major alteritat, i per altra que visqui el dia a dia de l'aula en una major alteritat, tal com hem mostrat en els apartats 9.2.1.2. i 9.3.2.1. d'aquesta recerca.

En aquest sentit, el treball de l'escola cap a la comunitat permetrà un treball de l'alteritat amb l'alumnat a partir **d'introduir la realitat de la comunitat a l'aula**. Tal com mostra la literatura científica, la unió entre comunitat i escola és essencial perquè es doni un èxit educatiu i una transformació social (Anderson, 1998). Aquesta unió permetrà un major treball de l'alteritat en l'alumnat al fer visibles les realitats socials que es viuen en la comunitat. A més, tal com exposen les següents mestres d'escola, aquest treball de l'escola cap a la comunitat també suposa un aprenentatge d'habilitats i capacitats pròpies de la participació i la democràcia.

TAT1. Un altre tema democràtic que crec que, que crec que estarem d'acord és el tema de la participació en la, en la teva societat. Ara la nostra societat aquí a l'escola, doncs, ja és una mica fictícia, no? Però una mica és allò de: estar acostumats a implicar-te i participar, doncs a la societat real, la vida del municipi. I d'aquí també totes aquestes activitats de col·laborar amb les festes del poble, que la gent del poble vingui aquí, si una cosa ens agrada doncs a l'Ajuntament el fem escrit i els hi hem agrait...O sigui, tota una sèrie d'activitats que entenem que això és...la participació, la democràcia...

TAT2 Que fomenten perquè després quan ets més gran puguis veure't més implicat o, o...formis part d'alguna mena de...
(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4. Respecte a l'ethos. Aspectes que ajuden que es doni un ethos més democràtic

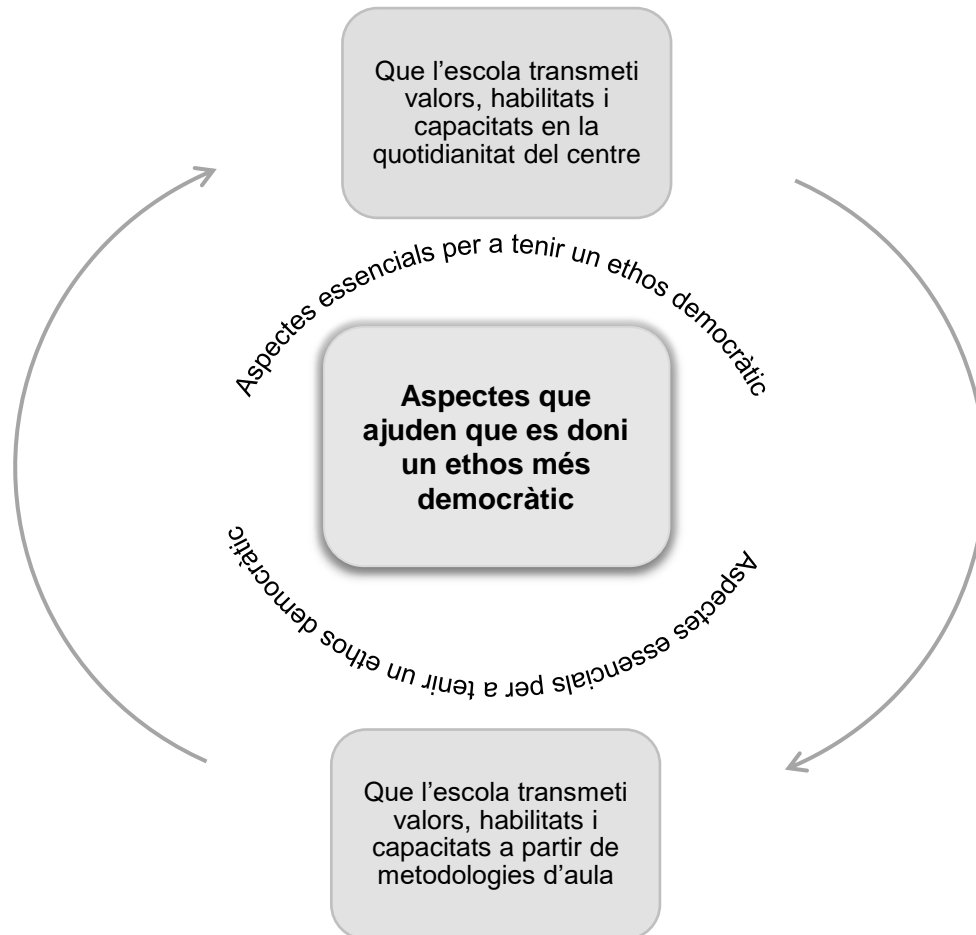
Tal com hem apuntat en el punt 5.1.4. del capítol 5, per ethos entenem: *valors, virtuts i capacitats que promoguin una ciutadania activa, amb capacitat de participar en els processos democràtics i de defensar-los davant aquelles persones que s'oposen a ells o davant de les persones que busquen pervertir-los allunyant-los de la cerca del bé comú.* En aquest sentit, emmarcats en el context de democràcia i escola, a partir de les aportacions extretes de l'anàlisi del treball de camp, mostrarem tot una sèrie d'aspectes, accions, programes, perspectives, etc., que ajudaran a la promoció de valors com el respecte, la llibertat, la responsabilitat, el compromís, la justícia social, la tolerància, la solidaritat, o també, habilitats i capacitats com saber respectar les opinions dels altres, tenir capacitat d'escolar, d'expressar-se, d'interpretar la informació, de contrastar-la sota un esperit crític, i, també, de dialogar i argumentar.

Es tracta, doncs, de diferents aspectes que ja hem anat presentat al llarg d'aquest capítol, ja que tenen una incidència transversal en el dia a dia d'una escola que defensa la democràcia, ja que, com diuen Feu et al (2015, p.15), només sent transversal, s'evitaran els dobles discursos sobre democràcia.

Donada aquesta transversalitat, presentarem aquells aspectes que ajudaran que es doni un ethos més democràtic en els centres escolars en relació a dos àmbits,

1. **Àmbit acadèmic.** Seran aquelles accions, programes, aspectes que tinguin un caràcter acadèmic com l'ús de determinades metodologies, estratègies de treball amb l'alumnat, com també, seguir una perspectiva més inclusiva.
2. **En el dia a dia del centre escolar.** En aquest segon àmbit s'inclouen totes les vivències que es tenen en quotidianitat del centre educatiu.

Gràfic 13. Aspectes que ajuden que es doni un ethos més democràtic (elaboració pròpia).



9.4.1. Aspectes essencials per a tenir un ethos democràtic

Tot i aquesta diferenciació d'àmbits trobem aspectes que, per la seva amplitud, estarien per sobre dels dos àmbits i afecten a tot el centre escolar. En aquest sentit volem destacar la perspectiva del centre escolar com a element bàsic de què partiran la resta d'aspectes. Així, més enllà de possibles accions puntuals, per a la transmissió d'un ethos democràtic **caldrà que el centre escolar desenvolupi un projecte educatiu basat en els valors i principis democràtics**, com per exemple, l'ideari d'educació inclusiva o la cerca del bé comú. Per altra banda, de forma paral·lela al projecte educatiu també caldrà que l'agència humana que l'ha de dur a terme, el conegui, el defensi i el comparteixi a de forma, és a dir, **que l'equip de mestres es cregui el projecte educatiu de forma personal per ser capaç de transmetre'l més enllà del seu rol com a docent, i poder**

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

transmetre'l com a referent adult de l'alumnat, familiars i altres agents educatius i així, evitar les possibles incoherències internes transmeses a partir del currículum ocult. Per tant, veiem que aspectes com **tenir una perspectiva de centre inclusiva, tenir un projecte educatiu fort i també, un equip de professorat compromès amb el projecte**, seran aspectes essencials perquè el centre educatiu tingui un ethos democràtic.

En aquest sentit, un ethos democràtic vindrà del **treball diari de la defensa de la igualtat de resultats en l'alumnat** -com a valor transversal del centre-, és a dir, que l'alumnat en totes les accions i activitats del centre visqui que tots i totes tenen les mateixes oportunitats educatives,

TAT2. [...] intentem treballar molt l'equitat, o sigui, tots partim i tots...o sigui, no tots continuem al mateix lloc però en tot cas, *contra viento y marea*, que això és molt difícil i en tot cas és molt utòpic, però ens basem amb aquesta utopia per treballar amb els nostres alumnes que els hi volem donar eines perquè ells puguin fer el que vulguin a nivell d'estudis. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, caldrà **que el centre educatiu entengui l'educació com una via de transformació social**, plantejar el projecte educatiu des d'aquest ideal -com deia un mestre "l'educació com un aspecte més dins la transformació social, de les lluites de transformació social. " (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)-, i per tant, **du a terme un projecte educatiu coherent amb els principis democràtics** que defensa. Coherent respecte a què tant la governança, com l'habitança o l'alteritat busquin tenir la màxima qualitat possible, i així, evitar caure en el que Martínez et al. (2003) i Zinn i Macedo (2005) anomenen la pedagogia de la mentida.

TAT1. Jo crec que en aquesta escola sí, no? És clarament una aposta dels mestres per transmetre aquests valors que hem parlat, justament, per promoure o crear una actitud, no? De ciutadà actiu i de democràcia, no? Jo crec que potser no utilitzen la paraula democràcia però jo estic quasi 100% segura que pels mestres és la idea potser que també té a veure amb la seva edat, no? Que ells encara han viscut, no? (DKG-PR4-GD-FAMILIA)

9.4.2. A partir de la promoció de valors en activitats acadèmiques

Dins de l'àmbit de les activitats acadèmiques, igual que en el cas dels centres educatius, hi ha accions que tindran un caràcter més general i d'altres que tindran un caràcter més

concret. En aquest sentit presentarem les diferents accions o aspectes que aportaran a les escoles un ethos més democràtic de més generals a més concretes.

9.4.2.1. Dur a terme pràctiques educatives inclusives

Un primer aspecte que ajudarà a l'aprenentatge d'un ethos més democràtic serà **que l'escola dugui a terme exclusivament pràctiques educatives siguin inclusives**, i treballar valors com la igualtat, la solidaritat, el treball en equip i la inclusió. Donat que la transmissió de valors es realitzarà a través de les accions i de les vivències, l'equip de mestres, en el moment de la programació de les seves activitats, polítiques, etc., pot triar quins valors voldrà transmetre, i, en aquest sentit, en la defensa d'un ethos democràtic, hauria de tenir com a criteri bàsic assegurar-se que totes les pràctiques que realitza siguin inclusives. Així, gràcies a “[*treballar*] de manera igualitària, sempre fer grups heterogenis, no segregar mai ningú, tot els suports (aules d'acollida, mestre d'educació especial), tothom sempre entra dins de l'aula” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT), tal com apuntava la directora de l'escola, tant l'alumnat com l'equip de mestres podran gaudir d'un ambient d'aprenentatge que transmeti de base el valor de la igualtat en **aules on no es doni cap tipus de segregació**. Aspecte, que, tal com hem mostrat en els apartats 9.2.1. i 9.3.1. d'aquesta recerca, també aportarà una millor habitança i una millor alteritat. I, a més, també portarà associat altres aspectes com **donar una igualtat d'oportunitats real** al possibilitar les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tot l'alumnat en fugir dels currículums de mínims i altres conseqüències de models educatius menys inclusius.

9.4.2.2. Integració de totes les cultures dins del currículum escolar

Molt lligat a la perspectiva d'inclusió trobem el principi *d'igualtat de diferències*. Així, emmarcat en l'àmbit de les activitats acadèmiques, i també de forma transversal, un altre aspecte que aportarà un major ethos democràtic a les aules serà **la integració de totes les cultures i agents socials dins del currículum escolar en un pla d'igualtat**. Aspecte, aquest, que està estretament relacionat l'alteritat dels centres escolar, i que porta associat el treball de valorar la diversitat com un valor afegit i el treball de valors com la igualtat, la solidaritat i el respecte, tal com hem mostrat en l'apartat 9.3.2. d'aquesta recerca.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

En aquest sentit, la perspectiva de viure la diversitat i la diferència en igualtat, tal com ens mostra el testimoni d'aquestes mestres, no només es pot viure en aspectes d'inclusió cultural o d'agents socials, com el treball de la coeducació, sinó que també es pot treballar en relació als diferents centres d'interès i altres habilitats de l'alumnat,

TAT2. [...] diferent un cadascun, eh?, i és aquesta història [*de treure el millor que tenen els nens, i creure't que realment ho tenen*] la que fa que es sentin no iguals, sinó diferents, no...

TAT2. Però iguals

TAT1. Però amb igualtat de...

TAT2. Per tant, jo tinc el mateix dret d'estar en l'escola

TAT1. I que ells també vegin que tots són importants, els que no saben fer divisions, com els altres, que els mateixos nens ho valorin, o sigui, que ells ho valorin entre ells, no "aquest no llegeix, aquest no...", saps?, sinó millor "ostres, avui no hi ha aquest que dibuixa tant bé, qui dibuixarà avui això, qui farà..", vull dir que es trobin a faltar, que vegin que aquesta persona veritablement és important.
(DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.2.3. Ús de metodologies i distribucions d'aula sota valors democràtics

Un altre aspecte que aportarà un major ethos democràtic a les escoles serà l'ús de metodologies que al marge de l'aprenentatge acadèmic, també aportin a l'alumnat l'aprenentatge de valors pròpiament democràtics. Així, trobem com el treball cooperatiu de l'alumnat, el treball basant-se en qüestions socialment vives (Hess, 2002; Á. Martínez et al., 2003; Pagès & Santisteban, 2011), l'estratègia de la problematització (Dewey, 1910) i del debat (Eisner, 1983, citat per Kennedy & Fisher, 1991), el treball per projectes, etc., són metodologies que, al marge de l'aprenentatge instrumental i acadèmic, també aporten l'aprenentatge de valors i habilitats pròpies de la participació com, per exemple, el respecte, saber expressar opinions, acceptar les opinions dels altres, pensament crític, empatia, etc. (Yuste, 2017). En aquest sentit seran metodologies que aportin les capacitats pròpies d'una bona participació democràtica com, per exemple, pot ser la capacitat de pensament crític i d'argumentar les mateixes opinions, tal com expressaven dues mestres "un tret d'identitat, que els nens estan acostumats a parlar, a participar [...] a qüestionar-ho tot, i d'una manera molt civilitzada, i molt, bé, amb un camí molt democràtic, molt dialogant." (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT), i així aconseguir l'ideal d'educació que expressava la mestra d'una escola quan deia,

TAT4 Més que adoctrinament seria pensament crític, pensar per ells mateixos. I transmetre aquests valors que per nosaltres són importants per pensar per ells mateixos, críticament. Seria acompanyar a treure les seves pròpies conclusions i poder tenir les seves decisions. [...] Nosaltres intentem que ells es plantegin les diferents opcions, que mirin, si sí, si no, per què? Bueno, prenem una decisió amb reflexió i pensament crític, que no és adoctrinar. (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, tal com hem mostrat al llarg d'aquest capítol, destaca el **model assembleari per la seva capacitat d'ensenyament vivencial de valors democràtics i per l'aprenentatge per part de l'alumnat d'habilitats pròpies de la participació democràtica.**

TAT5 Jo penso que els valors tenen molta importància.

TAT4 Els valors.

TAT5 Perquè si no, no fariem les assemblees que fem, no hi hauria aquest "feedback" amb els alumnes quan hi ha... la manera de parlar i de tractar els conflictes.
(DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Viure el dia a dia del centre escolar sota aquest model, en qualsevol decisió que s'hagi de prendre ensenya a l'alumnat el valor i la necessitat de saber escolar i el valor de ser escoltat, tal com expressa aquesta mestra d'escola, "per opinar han d'aprendre a opinar, han de tenir l'espai per poder-ho fer i [...] s'han de donar les eines per poder saber treballar en assemblea [...] saber aportar opinions i respectar les opinions dels altres" (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT).

També dins de l'aula, un altre aspecte que aportarà un major ethos democràtic serà l'**ús de distribucions d'aula inclusives**, com el cas de Grups Interactius (PR5). En aquest sentit, tal com hem anat mostrant al llarg de tot aquest capítol, les aportacions pel que fa a la democràcia que suposa la distribució d'aula en Grups Interactius afecten la governança -apartats 9.1.1.1. i 9.1.5.-, a l'habitança -apartats 9.2.1.3. i 9.2.4.1.-, i, també, a l'alteritat -apartats 9.3.1.2. i 9.3.2.3.1. Així, aquest model de distribució d'aula, al mateix temps que es dona un augment dels resultats acadèmics, aporta un model d'inclusió de tot l'alumnat (habitança) on tothom està representat en igualtat (alteritat) i que aporta en l'alumnat l'aprenentatge d'habilitats pròpies de la participació (governança) i valors com la solidaritat i l'amistat (ethos).

9.4.3. A partir de la promoció de valors democràtics en el dia a dia del centre educatiu

De forma transversal, tal com hem anat desgranant al llarg de tot aquest capítol, que el centre s'estructuri basant-se en una governança més democràtica, o que promogui tota una sèrie d'accions per viure en una millor habitança, o també, que segueixi estratègies que permeti gaudir d'un major grau d'alteritat, comportarà que tingui un major ethos democràtic. En aquest sentit, no seria possible promoure la governança, l'habitança o l'alteritat sense transmetre els valors pròpiament democràtics que les acompanyen, i per tant, sense que suposin un aprenentatge vivencial d'aquests valors en la quotidianitat del centre educatiu, tal com podem veure en el relat d'aquesta mestra quan diu que “*[en el centre educatiu]* es valora la persona, sobretot es valora la persona, que la persona estigui bé, que vingui amb ganes i que pugui dir la seva, sempre respectant la llibertat dels altres.” (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT). Un relat que fa referència al que ja apuntava la literatura científica al parlar de què la democràcia en els centres educatius es pot aprendre per diferents vies, destacant l'aprenentatge vivencial gràcies a rebre educació en un centre democràtic, com una part essencial d'aquest aprenentatge -en l'obra d'autors com Apple & Beane (1995), Biesta (2007, 2011), Edelstein (2011), Feito & López (2008), Giroux (1988, 2002), Martínez et al. (2003) o, Zinn i Macedo (2005), entre molts altres. Així, que tots els agents educatius puguin participar en la gestió del centre escolar -i que aquesta participació respongui als criteris i valors democràtics-, que sigui efectiva i que duguin a terme els acords, comporta la transmissió de valors com el respecte, la igualtat, o, la llibertat, i alhora, l'aprenentatge d'habilitats pròpies d'una bona participació en processos de preses de decisions, com la capacitat crítica i l'ús del diàleg, és a dir, aprendre a argumentar i saber respectar les opinions dels altres. I, alhora que es transmeten aquests valors, el centre està tenint una governança, una habitança, una alteritat i un ethos més democràtics

En aquest sentit, a continuació presentem tot un seguit d'accions concretes que formen part d'aquesta estructura escolar democràtica que, per sí soles, transmetran una sèrie de valors, capacitats i actituds que suposen l'ethos democràtic.

9.4.3.1. *Que tothom estigui representat i tingui espai per donar la seva opinió*

Un aspecte concret que comportarà un ethos més democràtic en les escoles **serà que tothom estigui representat i tingui espai per donar la seva opinió en igualtat de condicions respecte a la resta de persones**. En aquest sentit, el fet que el govern

sigui compartit per diferents agents educatius serà possible gràcies al fet que hi hagi una escolta activa per part de tota l'escola, a què hi hagi espai per dur-ho a terme, i a un model educatiu on tothom estigui representat i tothom pugui donar la seva opinió,

TAT2. per tant l'escolta, aquesta escolta molt activa i molt efectiva, perquè els que diuen els nens realment es porta a terme fins a... vull dir, que tenim molt clar que el valor de la paraula i de les raons és el que té poder, aquell poder de l'AMPA no, aquest poder, i és el que volem potenciar aquest poder, i ho sabem, i es senten bé, i quan una persona es sent bé... (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.3.2. *Que l'alumnat tingui més responsabilitat*

L'ensenyament del valor de la responsabilitat serà un aspecte que comportarà que l'escola tingui un ethos més democràtic. En aquest sentit, tal com exposa el següent testimoni d'una mestra d'escola, es tracta d'un treball que es viu dia a dia en el centre escolar i en tots els àmbits, i que, a més, intenta canviar el model educatiu generalitzat a l'interior de les cases, aspecte que també hem comentat en l'apartat 9.1.5.

Per tant, podríem dir que vosaltres amb els nens d'alguna manera insistiríeu ...Fes-te responsable de les decisions que prens...

TAT1. Insistiríem i insistim, és la batalla de cada dia...[...] hi ha menys responsabilitat, els nens estan més com amb cotó, són més els reis de la casa. (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, un aspecte que aportarà un ethos més democràtic serà **potenciar que l'alumnat sigui més autònom a partir de donar-li més responsabilitats.** Prendre més responsabilitats suposarà, per una banda, un aprenentatge de la responsabilitat, que aporta un major ethos al projecte educatiu, i, per l'altra, un creixement personal i apoderament, que també afectarà una millor governança i una millor habitança; tal com expressava una mare "se'n senten responsables de tot allò. I aquesta responsabilitat fa... els fa créixer molt". (DKG-PR3-GD-FAMILIA).

Lligat a l'aprenentatge de la responsabilitat, un altre aspecte que ajudarà als centres escolars a tenir un ethos més democràtic serà **seguir la idea de llibertat responsable.** Defensar la idea de llibertat personal compaginada amb formar part d'una comunitat, i, allora, potenciant el valor de la responsabilitat dels teus actes respecte a la teva aportació al bé comú de tota la comunitat. A partir d'aquest principi l'alumnat aprendrà

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

valors com la llibertat, el respecte, la responsabilitat, i també, el compromís de viure en comunitat i la solidaritat.

TAT1. [...] la llibertat té a veure amb una construcció, per mi, eh, col·lectiva que és que com crec que l'entendem aquí, amb una responsabilitat i aquest equilibri entre les dues coses és on ens movem. No és: el nen ara té gana pues s'ha de menjar. No. Si la fruita és a tal hora o el dinar és a tal hora i no passa res. [...] També jo crec que s'ha hagut d'anar matisant què és un límit raonable, de...què és una necessitat del nen que trepitja la dels altres perquè, a vegades, s'arriba aquí amb la idea de: *todo se vale!* Perquè ho volen fer tant lliure que confonen llibertat amb llibertinatge.

[...]

TAT2. entendre que està inserit en aquesta comunitat i que com a tal gaudeix de lo que li proporciona i ha de responsabilitzar-se del funcionament de la mateixa.

[...]

TAT1. No és que ells hagin triat fer això, sinó que aquest any vam dir teniu més possibilitats de decidir coses però també teniu més responsabilitats i una d'elles és la cura del material fungible, diguéssim.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.3.3. Ensenyament del compromís i la implicació

A més, lligat a l'aprenentatge de la responsabilitat està l'**ensenyament del compromís i la implicació**, ja que, tal com comentava aquesta mestra d'escola, "cadascú és responsable una mica dels seus actes, de les teves opinions i de, de...en fi, responsable també comporta implicació, no? Si ets responsable, t'impliques més." (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT).

Un altre aspecte que aportarà un major ethos democràtic a l'escola serà **la participació i la responsabilitat en activitats lúdiques organitzades per l'escola**. Donar la responsabilitat de l'organització d'alguns actes que faci l'escola comporta desenvolupar el valor del compromís i implicació. Tal com comentava aquesta mestra "A cinquè i sisè estan molt implicats. Per què? Perquè participen en la festa de final de curs, els de cinquè amb les paradetes, els de sisè organitzant i fent el sopar i el bar." (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT).

9.4.3.4. Participació de tots els agents educatius en els processos de decisió

Un altre aspecte que comportarà que els centres educatius tinguin un major ethos democràtic serà **la participació de l'alumnat, principalment, i altres agents educatius, en els processos de decisió**. És el que aquesta mare anomena *corresponsabilitat*, “Jo també penso en la corresponsabilitat, no? Si tu formes part de les persones que prenen la decisió suposo que també et sents una mica responsable perquè es porta a terme aquestes coses que s’han decidit, no? (DKG-PR4-GD-FAMILIA). En aquest sentit, aquest ha estat un aspecte destacat quan hem mostrat les aportacions extretes de l’anàlisi en relació al model de resolució de conflictes i la importància que té el fet que sigui el mateix alumnat qui decideix la normativa de centre, ja que tal com exposava una mestra d’escola “perquè és una cosa [*la normativa*] que se la senten seva” (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT).

9.4.3.5. Ensenyament del valor de la llibertat

Un altre aspecte que ajudarà als centres educatius a tenir un ethos més democràtic serà **l’ensenyament del valor de la llibertat**. Així, una de les vies que permetran aquest ensenyament serà l’ús de metodologies de treball que siguin respectuoses amb la seva voluntat i el més horitzontal possibles, i que, tal com exposa el següent testimoni, aportin a l'alumnat un major creixement personal, cosa que tindrà afectació en altres àmbits com la governança i l’habitança -en relació a l’adquisició de la capacitat crítica, a l’aprenentatge de prendre decisions, i, també, pel que fa al treball en grup-.

TAT1. [que] els nens i nenes siguin protagonistes del seu propi procés d’aprenentatge. I això és prendre aquestes decisions, o sigui, tirar, desenvolupar els seus propis interessos.

[...]

TAT2. [...] en comptes de desapoderar-los i ensenyar-los a obeir a una persona, intentem apoderar-los, connectar-los amb les seves necessitats, que aprenguin a prendre decisions en grup i a ser molt més autònoms.
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

En aquest sentit, lligat a la idea de l’aprenentatge del valor de la llibertat trobem **l’aprenentatge altres valors com ser respectuós, l’horitzontalitat, i la idea de llibertat responsable** -que hem presentat en aquest mateix apartat-, i per tant, situacions en què augmenta l’amplitud de l’ethos democràtic.

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT1. [...] I llavors, el nen com un ésser humà més, s'inclou o s'incorpora en aquesta forma de fer, que és respectuós amb tothom, sense algú que mani per sobre dels altres, horitzontal, assembleari. [...] el més lliure possible... [...] per mi, el que més així amb majúscules poso, que hi ha moltes coses, eh, però és la llibertat de fer.

TAT2 D'aquí ve també la llibertat responsable...
(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.3.6. Viure en igualtat en tots els àmbits de l'escola

Un altre aspecte que donarà un major ethos democràtic a l'escola serà **viure el dia a dia de l'escola des de la igualtat entre tots els agents educatius en totes les accions i programes duts a terme per l'escola**. En aquest sentit, viure el dia a dia del centre en un pla d'igualtat es pot realitzar per diferents vies, com, per exemple, ser una escola oberta a la participació de tots els agents educatius, o que la veu de les persones sigui tinguda en compte independentment del rol que desenvolupi a l'escola, on es tinguin més en compte els arguments que les persones que el diuen, tal com expressa el següent testimoni d'aquest mestre " [...] tothom decideixi, que tothom estigui present en la...en dir l'opinió, arguments, perquè tots som iguals [...] tothom té el mateix dret a dir, a decidir, a opinar." (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT). Aspecte que hem presentat amb més detall en l'apartat 9.1.2.3. al parlar sobre la importància per a una governança més democràtica de les relacions basades en la igualtat.

9.4.3.7. Crear espais on tothom pugui opinar i defensar les seves opinions

Així, seguint amb la idea de viure en igualtat el dia a dia del centre, un altre aspecte que afavorirà a un major ethos democràtic, serà **crear espais on tothom pugui opinar i defensar les seves opinions**. En aquest sentit l'ethos serà més democràtic quan en els processos de decisions estigui contemplada la minoria i es basi en els principis de respecte a totes les idees i opinions. En aquest sentit, aquells processos que suposaran un ethos més democràtic seran en els que les decisions es prenguin per consens, i així que les decisions integrin les diferents visions de les persones participants, tal com hem mostrat en l'apartat 9.1.2.4. d'aquesta recerca.

9.4.3.8. Seguir el model assembleari

En aquest sentit, un altre aspecte que aportarà un major ethos democràtic serà **seguir el model assembleari en la celebració de reunions**. De la mateixa forma que hem apuntat en relació a l'alumnat i l'ethos en l'àmbit estrictament acadèmic, trobem que seguir el model assembleari permet la concreció de valors com la igualtat, donar veu a totes les persones, o també, el respecte i l'ús del diàleg.

TAT1. [es realitzen assemblees] A l'hora de muntar qualsevol activitat doncs que sigui participatiu, que els alumnes puguin participar, que totes les parts de la comunitat educativa puguin participar.
(DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.3.9. Ensenyament del valor del respecte

També lligat a la participació i la igualtat, un altre aspecte que comportarà que centres escolars tinguin un ethos més democràtic serà **l'ensenyament del valor del respecte**. En aquest sentit, tal com hem mostrat al llarg d'aquest capítol, l'anàlisi del treball de camp ha mostrat que en els centres educatius participants en la recerca l'ensenyament del valor del respecte es pot tenir present des de diferents accions i perspectives. En aquest sentit el valor del respecte es treballa des d'accions com la celebració d'assemblees o durant les tutories, o també en altres espais no acadèmics com el menjador escolar o el pati. Per altra banda, un altre aspecte a tenir en compte en relació al treball del respecte és la perspectiva des de la qual es treballa, potenciant el valor de dialogar i saber escoltar les opinions dels altres, com una part essencial de la democràcia,

TAT1. Jo crec que sí, tothom ha fet una feina extraordinària en aquest sentit aquí. De petits aprenen com conviure amb els companys, amb la resta de l'escola i com...el respecte que dius tu, no? Que és súper important com a valor que després es pugui tenir una democràcia, no? Si no respectes l'opinió de l'altre és impossible.
(DKG-PR4-GD-FAMILIA)

O també, orientar el treball cap al respecte a la diversitat, ja sigui cultural com de gènere, o com d'edat, tal com expressava la mestra d'una escola,

TAT1. El respecte és un tema que es parla i es treballa molt. Tenir respecte a les diferències, tenir respecte al del costat, a l'adult, això sí. Tenir respecte a la diferència de sexes, això també es parla intrínsecament a les tutories i en el dia a dia. El que passa que clar, sí que és un tema que es té molt en compte, però no fem la setmana del respecte per dir-ho així, per dir *algo* [...] els valors que més es

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

treballen és precisament, és el respecte a la diferència, no només a la diferència de cultures...perquè és que si no el tenim aquí nosaltres el valor de les diferències de cultures, ja podem...tancar la barraca, no? Però és a la diferència de pensament, a la diferència física. (DKG-PR2-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.3.10. Dur a terme una educació respectuosa

Per altra banda, un ethos més democràtic, en relació al valor del respecte, també augmentarà si **el centre educatiu du a terme una educació respectuosa**. En aquest sentit, sota la idea d'educació respectuosa està el fet de respectar els diferents centres d'interès de cada alumna, tal com defineix un mestre d'escola “[...] educació respectuosa amb els processos d'aprenentatge, que s'apropa més als processos naturals d'aprenentatge dels nens i nenes. [ja que] entenem que tots els nens i nenes haurien de poder estar en un espai on se'ls respectés el seu procés “(DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

Així, amb la idea d'educació respectuosa veiem un aspecte que també comportarà un major ethos democràtic en el centre escolar **que és que el professorat respecti a l'alumnat en el sentit de valorar-lo com una persona**, independentment de la seva edat, és a dir, com exposa un mestre en el següent testimoni, “[veure] el nen com un ésser humà més.” (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT).

TAT1. Són subjectes amb les seves opinions, desitjos, necessitats i tal. I llavors, que com a tal han de ser respectats com qualsevol dels que estem aquí [...] el nen com un ésser humà més, s'inclou o s'incorpora en aquesta forma de fer, que és respectuós amb tothom, sense algú que mani per sobre dels altres, horitzontal... (DKG-PR1-ENT-EQUIPDOCENT)

9.4.3.11. Que l'alumnat siguin ciutadans actius i crítics i democràtics

Finalment destacar que l'ensenyament de la democràcia, seguint les diferents aportacions a partir de l'anàlisi del treball de camp que hem presentat al llarg d'aquesta recerca, trobem un darrer aspecte que ajuda que el centre escolar tingui un ethos més democràtic, i és el resultat d'aquest aprenentatge. Així, un altre aspecte que comportarà que els centres escolars tinguin un ethos més democràtic serà **que l'alumnat siguin ciutadans actius i crítics, és a dir, més democràtics**. En aquest sentit, que el centre escolar compti amb alumnat amb habilitats i capacitats pròpies d'una participació

democràtica de qualitat, que siguin capaços de defensar les seves opinions i necessitats, i que hagin après a viure en comunitat, comportarà que en el centre escolar es doni un ethos democràtic.

TAT2. I quan van fer... bé quan van definir els resultats ens els van presentar al claustre i després en el plenari. I en el plenari van dir una cosa que a mi em va agradar moltíssim quasi bé ploro, i perquè entenguessin els pares, amb un llenguatge molt proper, van dir que en aquesta escola hi havia un copyright que podria ser un tret d'identitat, no?, que van detectar ells des de l'exterior, i diu: els nens quan se'n van a l'institut qui són, què fan, són els líders, són els delegats, els que defensen, els que parlen en nom del grup, els que tal, per tant, eh, la vostra, el vostre, el vostre copyright és crear líders, crear un lideratge que promou la lluita, que promou el poder, no?, doncs, participar i dir la seva allà on estiguin. I ens va agradar moltíssim. (DKG-PR5-ENT-EQUIPDOCENT)

Així trobem alumnat que, en paraules d'una mestra d'escola al preguntar-li sobre els efectes de l'ensenyament democràtic en termes d'implicació social, "hi ha mostres de què participen a la vida del poble, sí" (DKG-PR4-ENT-EQUIPDOCENT). Una implicació centrada en un model de ciutadania activa gràcies a haver rebut una educació democràtica, tal com expressa la següent mestra, "Jo sí, veig que hi ha molta gent que porta aquests casals, aquests clubs i això... són ex-alumnes d'aquí. I tenen el tarannà... tenen l'essència aquesta que es viu aquí, penso..." (DKG-PR3-ENT-EQUIPDOCENT)

Així, destacar que un alumnat –i en general la resta d'agents educatius- que ha après valors com la igualtat, el respecte, la solidaritat, entre d'altres, és un alumnat que, gràcies a la seva assistència a l'escola, fa que el centre escolar tingui un ethos més democràtic, millorant l'aprenentatge als més petits i petites. Un aprenentatge d'aquests valors que veiem reflectit en el següent testimoni d'un grup d'alumnes. En ell veiem que, molt sovint les escoles que defensen un model d'educació democràtica, pel que fa a qualitat democràtica i humana van un pas per davant d'alguns sectors socials, i que tot i la feina que fa l'escola, en l'entorn social més proper, en alguns casos, encara queda molta feina a fer. Una realitat que a poc a poc, i, en part, gràcies al treball de l'escola es va transformant.

TAT3. Quan està a la calle la senyora comença a insultar: iros a vuestro país, no sé què, no sé què

Però escolta un moment, però això deu ser poca gent. Això és poca gent o és molta gent?

TAT2. Molta, molta!

TAT3. Negros de mierda, iros a vuestro país, no sé què, no sé què!

Però això us ho diuen pel carrer?

PART III. MARC PRÀCTIC DE LA RECERCA

Capítol 9. Elements que afavoreixen una millor democràcia en els centres escolars

TAT2. Sí!

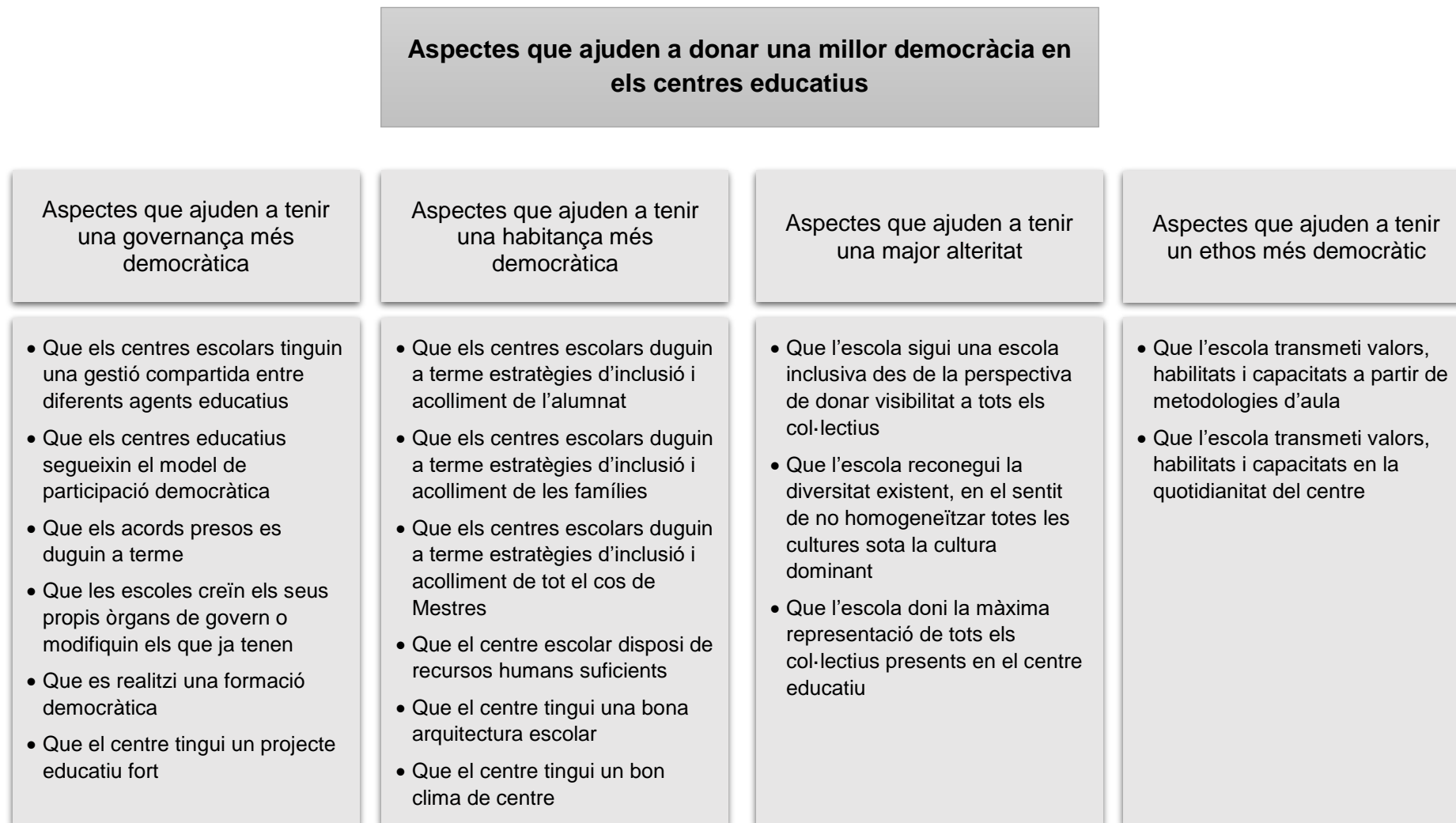
TAT3. Si ells vinguessin a la nostra terra no els hi agradaria que els hi diguéssim.

TAT1. Uns profes d'aquí han anat al nostre país, a Gàmbia, i no els hi ha dit esto: blancos de mierda...Els han tractat bé. I la gent d'aquí quan ens veuen ens insulten.
(DKG-PR2-GD-ALUMNES)

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

Gràfic 14. Resum dels aspectes que ajuden a donar una millor democràcia en els centres educatius (elaboració pròpia).



PART IV.

CONCLUSIONS

CAPÍTOL 10. Conclusions.

La democràcia a l'escola: discursos i aspectes que l'afavoreixen

En aquest capítol presentarem les conclusions a què hem arribat un cop finalitzada la nostra indagació, així com una sèrie de suggeriments arran del seu desenvolupament.

Les conclusions que presentarem giraran al voltant de les preguntes d'investigació, els supòsits de què partíem i els objectius plantejats, i mostrarem de quina forma els hi hem donat resposta, validat i acomplert. També presentarem les conclusions pel que fa al disseny metodològic, i més concretament en relació a les fases de la recerca, les estratègies utilitzades per a la indagació, la temporització i la mostra d'escoles participants.

Seguidament a les conclusions, procedirem a llistar una proposta de possibles millores en relació a l'educació democràtica, fruit de la recerca duta a terme. Per finalitzar, apuntarem un seguit de futures recerques que permetin aprofundir més en la democràcia a l'escola i que, també, donin continuïtat a la recerca doctoral que hem realitzat.

10.1. Conclusions

El propòsit d'aquesta recerca ha estat aprofundir en l'anàlisi de les pràctiques democràtiques d'aquelles escoles que duen a terme una educació democràtica, partint de la idea o concepció sobre democràcia tenen els diferents equips directius. Aquest fet ens ha permès, per una banda, poder articular un discurs comú al voltant del concepte de democràcia basant-se en aquells elements coincidents, i, per altra banda, poder extreure aquells aspectes que afavoreixen que es doni una major democràcia a l'escola. En aquest cas, per dur-ho a terme, hem basat l'anàlisi en les aportacions del projecte Demoskole que, gràcies a dividir la democràcia a l'escola en quatre grans pilars, hem aprofundit en el detall d'aquells aspectes que afavoreixen una educació més democràtica.

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Capítol 10. Conclusions i aportacions

A l'inici d'aquesta recerca partíem de tres preguntes d'investigació, que, tal com hem presentat en el plantejament de la recerca, es tracta de preguntes que estan estretament lligades a uns supòsits previs i a la proposta d'uns objectius a assolir.

Amb l'objectiu de donar resposta als interrogants plantejats vam iniciar la nostra investigació amb una profunda revisió teòrica d'aquells conceptes fonamentals per aquesta recerca, que són, la democràcia, la seva aplicació a l'escola, i els principals aspectes democràtics identificats per la literatura científica internacional. Així, partíem d'un primer interrogant que era *Quins són els principals aspectes que es donen en una educació democràtica?*, que, en donar-li resposta vam adquirir el fonament teòric necessari per poder avançar de forma ferma la recerca doctoral. En aquest sentit, vam donar resposta a la primera pregunta d'investigació a l'hora que acomplíem el primer objectiu plantejat en aquesta investigació, que era *indagar en les principals aportacions teòriques al voltant dels diferents tipus de democràcia, els discursos sobre democràcia i com aquests es concreten dins de l'àmbit escolar, i quines pràctiques democràtiques se'n deriven*, validant el supòsit del qual partíem, que era *la democràcia dins de l'àmbit educatiu es concreta basant-se en diferents accions, perspectives i estructures de govern dels centres educatius*.

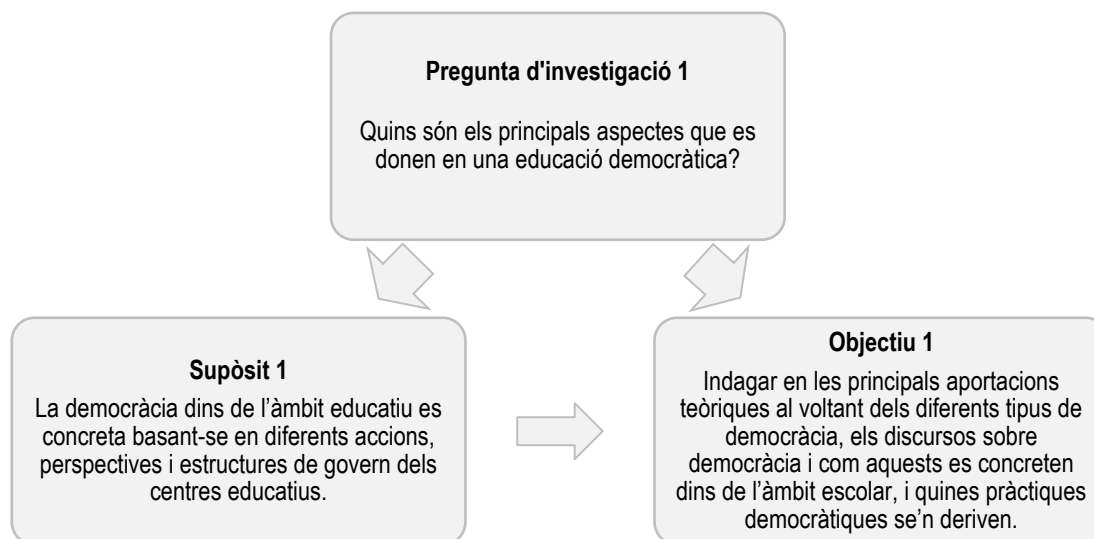
La fonamentació teòrica va ajudar-nos a centrar l'objecte del nostre estudi i a focalitzar la següent anàlisi en els aspectes clau identificats en la literatura científica. Així, amb la primera pregunta d'investigació resposta i amb el primer objectiu assolit, vam procedir a plantejar la segona pregunta d'investigació, que era, *quines són les concepcions sobre democràcia que tenen els equips directius d'escoles d'Infantil i Primària amb un clar caràcter democràtic i com es concreten en el dia a dia de les escoles?*, Un qüestionament que s'ha pogut respondre a partir de l'anàlisi de les dades recollides en el treball de camp i que, a l'assolir-lo, també ens conduïa a l'acompliment del segon objectiu plantejat per aquesta recerca, que fou, *identificar les concepcions sobre democràcia dels equips directius d'escoles d'Infantil i Primària a Catalunya amb un clar caràcter democràtic i la seva concreció en el dia a dia de l'escola*, i ens conduïa a validar el segon supòsit del qual es partia, que era *els equips directius d'escoles catalanes amb un caràcter intencionadament democràtic programen les diferents accions democràtiques que es duen als centres escolars a partir d'una concepció concreta sobre democràcia*.

Finalment, i de forma paral·lela, a partir de les pràctiques i vivències dels diferents agents educatius protagonistes d'aquesta recerca, vam plantejar-nos la tercera pregunta d'investigació, que era, *quins són els aspectes que afavoreixen una major democràcia en els centres escolars d'Infantil i Primària de Catalunya?*. Un cop més, una qüestió que s'ha respost basant-se en les aportacions que han realitzat els diferents protagonistes d'aquesta recerca, i que, en donar-li resposta, hem assolit, també, el tercer objectiu plantejat, que fou, *identificar aquells aspectes que ajuden que en els centres educatius d'Infantil i Primària de Catalunya es doni una major democràcia, en relació a la seva governança, la seva habitança, la seva alteritat, i el seu ethos*, i validat el tercer supòsit d'aquesta investigació, que era, *existeixen determinats aspectes en les accions, programes i perspectives presents a l'escola que ajudaran que es doni una major qualitat democràtica en el centre escolar*.

A continuació presentarem les conclusions sobre tots i cadascun dels interrogants plantejats. Ho farem en quatre blocs diferenciats, els tres primers relatius a les preguntes d'investigació, supòsits i objectius, i un darrer on farem una valoració del disseny metodològic plantejat i en presentarem les respectives conclusions.

10.1.1. En relació al Marc Teòric (Primera pregunta d'investigació, primer supòsit i primer objectiu)

Gràfic 15. Esquema primera pregunta d'investigació, primer supòsit i primer objectiu plantejats en aquest recerca (elaboració pròpia).



Per respondre a la primera pregunta d'investigació hem indagat en les principals aportacions teòriques al voltant de com es viu la democràcia a l'escola i com aquesta es concreta en el projecte educatiu de centre. A partir d'aquí hem arribat a un seguit de conclusions que exposarem seguidament:

1. **L'ensenyament de la democràcia és una via per la lluita i la defensa de la justícia social, i per construir una societat millor.** Tal com hem mostrat seguint les aportacions de Held (1992), existeixen diferents models de democràcia que s'han donat al llarg del temps, i aquests han evolucionat fins als nostres dies provocant la coexistència de models de democràcia que en molts aspectes estan contraposats entre sí. Tot i aquesta realitat, **quan parlem d'educació democràtica aquesta varietat i contraposició desapareix i trobem un model comú per a la gran majoria dels casos.** Per altra banda si bé trobem l'existència d'un model comú pel que fa a valors, **aquest podrà variar en funció de la concreció en les diferents activitats d'àmbit escolar.**
2. **La democràcia a l'escola es pot treballar a partir de dues vies.** Una altra conclusió que hem extret a partir de la indagació en les principals aportacions teòriques al voltant dels diferents tipus de democràcia, els discursos sobre

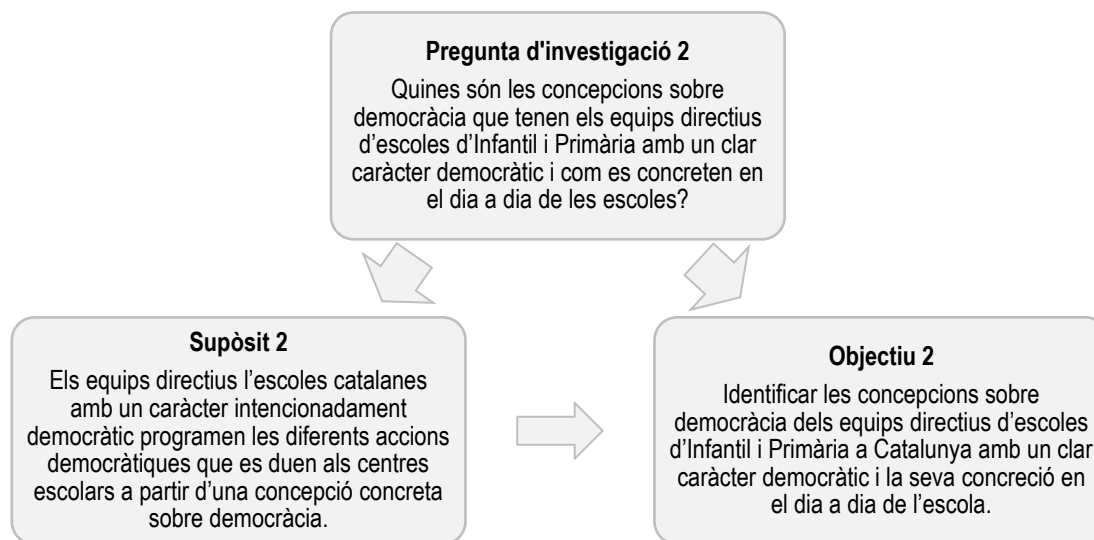
democràcia i com aquests es concreten dins de l'àmbit escolar, i quines pràctiques democràtiques se'n deriven, és que, principalment, **la democràcia a l'escola es pot treballar a partir de dues vies, complementàries entre si**, que són, **(1) de forma teòrica**, des d'una perspectiva d'ensenyament de la democràcia com a model polític i de valors socials, com la justícia social, el respecte, la igualtat, entre altres, **(2) de forma pràctica**, des d'una perspectiva social i de compromís amb la comunitat que l'envolta i en la construcció d'una societat més justa, que tant podrà ser que es doni **de forma puntual** seguint accions i programes concrets, com **en la quotidianitat de l'escola**, superant, així el discurs teòric i les activitats puntuals, i convertint-se en l'ensenyament d'una determinada forma de viure sota els valors democràtics; una forma de viure que Dewey va anomenar ètica democràtica, o Fielding anomena democràcia radical.

- 3. La democràcia a l'escola és més que el govern a l'escola.** La democràcia a l'escola és un tema molt ampli que s'ha treballat des de diferents perspectives. Trobem gran quantitat d'obres que mostren com viure la democràcia a l'escola, com ensenyar-la o, també, la importància d'una educació democràtica per a una millora social. Dins d'aquests àmbits generals, trobem d'altres més concrets com poden ser les metodologies d'ensenyament aprenentatge que ajudaran a l'alumnat a adquirir coneixements i habilitats pròpies de la democràcia, de quina forma podem estructurar més democràticament el centre escolar, o, també, a partir de quina via podem fer una educació més inclusiva i justa per a totes les persones, independentment del seu origen, ètnia, gènere, o condició social. Si bé és cert que la quantitat d'obres al voltant d'aquests aspectes és molt rellevant, **trobem que gairebé la seva totalitat enfoquen l'estudi de la democràcia posant un especial èmfasi en la governança**, i deixen en segon pla l'estudi de l'habitança -condicions de vida i de centre en relació a l'exercici del dret democràtic-, de l'alteritat -l'esforç del centre en donar visibilitat a tots els col·lectius presents-, i, també, de l'ethos democràtic en el centre escolar. Així, trobem que, seguint amb les aportacions del projecte Demoskole, **l'anàlisi de la democràcia a l'escola ha de superar la concepció clàssica de la democràcia com a forma de govern i estructura escolar i incorporar aspectes com la qualitat del centre en relació a la seva capacitat d'assegurar que tots els agents educatius exerceixen els seus drets democràtics i, alhora, tots els agents educatius estan representats i són presents en tots els processos democràtics.**

4. També relacionat amb els estudis realitzats sobre el concepte de democràcia a l'escola destacar que la cerca en la literatura científica especialitzada ha posat en relleu la **manca d'estudis realitzats que focalitzin la relació existent entre els discursos que té el professorat i cos de mestres en relació a la idea de democràcia i les seves concrecions en les activitats que es duen a terme a l'interior de les escoles.**
5. **El projecte Demoskole aporta una eina d'anàlisi per a la democràcia escolar.** L'estudi i l'anàlisi de la democràcia des de diferents perspectives proposat pel projecte Demoskole podrà servir a les escoles i agents educatius en concretar una millor anàlisi de la seva qualitat democràtica a l'incloure aspectes que en les recerques internacionals queden més en segon pla.
6. **Aquesta és només una breu aproximació.** El recull que aquí hem presentat és molt breu en relació a la gran quantitat de literatura especialitzada que existeix sobre dels conceptes aquí treballats. En aquest sentit, caldrà anar avançant i precisant aquesta temàtica a partir de futures indagacions i recerques especialitzades.

10.1.2. En relació als discursos i pràctiques democràtiques conseqüents (Segona pregunta d'investigació, segon supòsit i segon objectiu)

Gràfic 16. Esquema segona pregunta d'investigació, segon supòsit i segon objectiu plantejats en aquesta recerca (elaboració pròpia).



Per donar resposta a la segona pregunta d'investigació hem realitzat la recollida de dades i posterior buidatge i anàlisi d'aquestes. Per a poder donar resposta a aquesta pregunta, la recerca s'ha centrat en cinc centres escolars que estan mantenint una estructura i una educació democràtica amb continuïtat en el temps. En aquest cas, l'anàlisi s'ha centrat a destacar quines són les concepcions al voltant de la idea de democràcia dels diferents equips directius, i, a partir d'aquí, en presentar com es concreten aquestes concepcions en les diferents activitats, programes i/o estructures presents a les escoles. D'aquesta forma, hem aconseguit el segon objectiu proposat en aquesta recerca, i hem validat el segon supòsit del qual partíem, tots dos exposats en el gràfic anterior. A partir d'aquí hem arribat a un seguit de conclusions que exposarem seguidament:

1. De forma majoritària, a l'hora de programar i planificar un projecte educatiu, **els equips directius no s'han plantejat la seva concepció de democràcia i com concretar-la en el dia a dia de l'escola**. En aquest sentit, hem vist com, en el transcurs de les entrevistes, a mesura que es realitzaven les preguntes anaven

articulant i adonant-se de fins a quin punt treballen la democràcia en els centres educatius que dirigeixen. La majoria dels equips directius han mostrat que és una pregunta que no es plantegen a l'hora de desenvolupar la seva tasca com a mestres, **però van adonar-se que, tot i no tenir-ho present de forma directa, sí que incloïen diferents elements relacionats amb la democràcia i, així, a poc a poc, van anar elaborant i destriant la seva concepció de democràcia.**

2. En relació a la participació els centres escolars coincideixen a creure participació i democràcia estan unides, però que perquè la participació vagi lligada a la democràcia caldrà **que aquesta participació tingui uns valors i unes característiques pròpiament democràtiques.**
3. El conjunt dels diferents equips directius coincideixen a pensar que l'ensenyament de la democràcia és **una via que ajuda a crear una societat millor.** Consideren que una societat democràtica ideal serà aquella en la que **s'aposti per la inclusió social**, on la **ciutadania visqui implicada en les diferents problemàtiques socials**, sempre des d'una visió crítica, i on es defensi la idea de llibertat de l'individu en un marc **d'integració en una comunitat** basada en el **respecte mutu**. Així, per al conjunt de les escoles participants, l'ideal de democràcia és una *forma ideal d'organització social justa, inclusiva i on la població sigui socialment activa i respectuosa l'una amb l'altre.*
4. Un altre aspecte en què també coincideixen és en considerar que **la democràcia a l'escola s'ensenyava i s'aprèn a partir de la pràctica diària i de les vivències escolars.** Per tant, **parteixen dels valors democràtics a l'hora de crear les estructures de govern, la gestió del centre, els currículums acadèmics, les metodologies d'aula i les relacions i activitats informals.**
5. També, un altre element coincident entre els diferents equips directius és que per crear o transformar l'escola en un centre democràtic **cal transformar o adaptar els models d'organització i estructura de govern estandarditzat i proposat pel Departament d'Ensenyament.**
6. Tot i la coincidència en uns valors comuns, **cada equip directiu, en funció de la seva concepció pròpia de democràcia porta a terme unes determinades pràctiques i accions democràtiques, que varien en qualitat democràtica entre elles.** En aquest sentit veurem com les activitats, programes i accions que duen a terme en les escoles participants en la recerca varien en funció del seu context i de la concepció de democràcia que tenen els equips directius. Així, aspectes com la participació dels diferents agents educatius en la gestió escolar

LA DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA

Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia [Eduard Mondéjar]

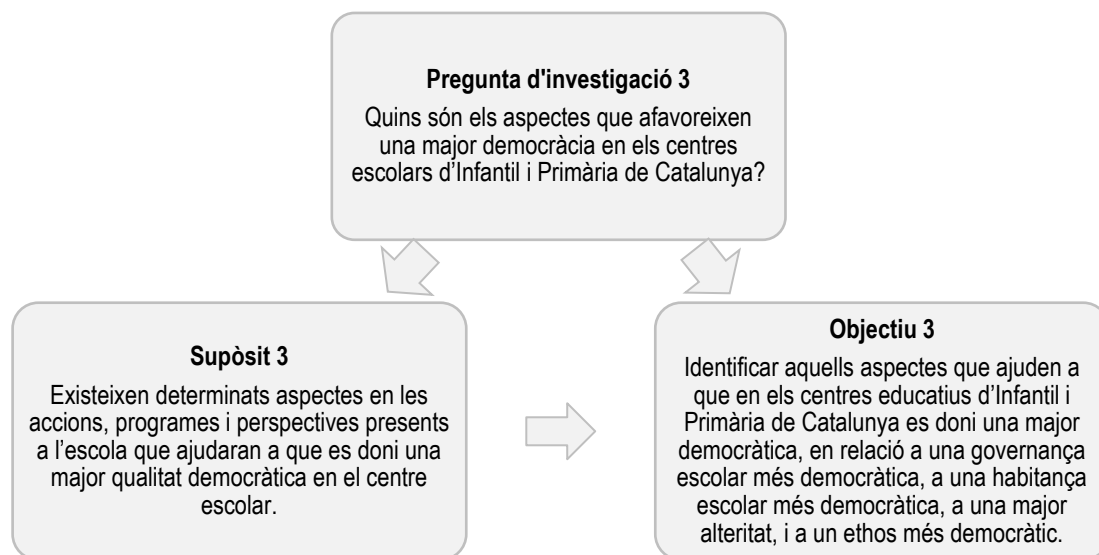
-administrativa i educativa-, el tracte a la diversitat, o el treball dels valors democràtics, entre altres, varia en funció del centre educatiu.

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Capítol 10. Conclusions i aportacions

10.1.3. En relació a aquells aspectes que afavoreixen que es doni una major democràcia a l'escola (Tercera pregunta d'investigació, tercer supòsit i tercer objectiu)

Gràfic 17. Esquema tercera pregunta d'investigació, tercer supòsit i tercer objectiu plantejats en aquest recerca (elaboració pròpia).



La recol·lecció i posterior anàlisi de les dades extretes en el treball de camp també ens ha permès donar resposta a la tercera pregunta d'investigació plantejada en aquesta recerca que és *quins aspectes afavoreixen una major democràcia en els centres escolars d'Infantil i Primària de Catalunya?* Per a poder donar resposta a aquesta pregunta, la recerca s'ha centrat en cinc centres escolars que estan mantenint una estructura i una educació democràtica amb continuïtat en el temps. En aquest sentit, s'ha partit de casos d'èxit a l'entendre que és gràcies a les seves pràctiques i accions democràtiques que poden mantenir aquesta estructura democràtica. Sota aquesta base, per donar resposta a la tercera pregunta d'investigació, s'han analitzat les dades partint dels quatre àmbits de democràcia proposats pel projecte Demoskole i així realitzar una anàlisi holística de l'educació democràtica duta a terme en aquests centres escolars. D'aquesta forma, alhora, s'ha acomplert el tercer objectiu plantejat en la recerca que ha estat *identificar aquells aspectes que ajuden que en els centres educatius d'Infantil i Primària de Catalunya es doni una major democràcia, en relació a una governança escolar més democràtica, a una habitança escolar més democràtica, a una major alteritat, i a un ethos més democràtic.* A partir d'aquí hem arribat a un seguit de conclusions que exposarem seguidament:

1. D'entre els diferents aspectes que poden afavorir que es doni una millor governança, habitança, alteritat i ethos democràtic, **destaquen aquells aspectes que, per la seva transversalitat, poden afavorir la millora dels quatre pilars a l'hora**. Aquests aspectes són:

- **Participació.** Participació del màxim nombre d'agents educatius sense cap tipus de limitació tenint en compte les seves necessitats. Una participació que sigui democràtica, efectiva i que tingui sentit per a totes les persones.
- **Inclusió.** Donar la millor educació possible a l'alumnat, en termes de resultats acadèmics, d'ensenyament-aprenentatge de valors de justícia i solidaritat i de sentiments com l'amistat, de creació d'un ambient de seguretat física i emocional, i de respecte cap a la diversitat en qualsevol de les seves possibles expressions. Una educació inclusiva en el sentit més ampli.
- **Clima.** Que el centre escolar tingui un bon clima de centre a partir del treball conjunt de tota la comunitat i el potenciament de relacions informals entre els diferents agents educatius.

Aspectes que, a continuació, presentem amb més detall:

- a) **Els centres escolars tindran una major qualitat democràtica en quant més agents educatius participin en els processos de presa de decisions i programació d'activitats**, és a dir, ser un centre inclusiu i obert a la participació dels diferents agents educatius -és a dir, de l'alumnat, dels familiars, altres persones de la comunitat i personal no docent del centre escolar.

Aspecte transversal que afectarà la qualitat dels quatre pilars de democràcia. Aporta una major governança al permetre i donar opcions de participar i autogovernar-se a major nombre d'agents educatius. Aporta una major habitança en donar l'oportunitat d'expressar les necessitats pròpies a cada agent educatiu i així participar en la creació d'un millor clima de centre al seguir el model comunitari de prevenció i resolució de conflictes. També una major alteritat, ja que a l'incloure a tots els agents educatius se'ls dona visibilitat i representació. I, finalment, també ajuda a crear un ethos més democràtic, ja que a l'afectar a tots els agents educatius del centre, aquesta

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Capítol 10. Conclusions i aportacions

participació es reflecteix en la seva quotidianitat i s'impregna en totes les accions que es programen.

- b) A més, també serà una via per a **donar resposta a les necessitats dels diferents agents educatius**, aspecte que, per la seva banda, també ajudarà que es doni una major qualitat democràtica en els quatre pilars analitzats - governança, habitança, alteritat, ethos.
- c) També, lligat a aquest aspecte trobem un altre element que és **que la participació que es doni segueixi un model de Participació democràtica**. És a dir, donar veu a tots els agents educatius, que aquesta veu sigui escoltada i tinguda en compte independentment del rol de les persones, i que participar comporti el fet de prendre decisions entre tots i totes, és a dir, que segueixi un model de participació decisòria. Aspecte que es concreta l'ús del model assembleari en ser model horitzontal, que fa visible i dóna veu a tothom en igualtat de condicions i, alhora, ajuda a aprendre valors democràtics a l'alumnat.
- d) Tot i canviar les estructures de l'escola, convertir-se en una escola inclusiva i oberta a la participació, **la transformació de l'escola necessitarà que els diferents agents educatius se sentin importants i que la seva participació sigui rellevant**. Aspecte aquest que també aportarà una major motivació en defensar i continuar el projecte educatiu.
- e) **Els models de participació de familiars que són més democràtics** i que ajuden a afavorir els quatre pilars de democràcia identificats pel projecte *Demoskole* són aquells en els que (1) els **familiars participen de la presa de decisions** que es fan al centre escolar -ja sigui en la gestió com en la creació de normes de convivència, com en aspectes educatius-, (2) les famílies **participen a escala educativa**, ja sigui com a complement i reforç educatiu i del treball diari de l'aula, com a partir de participar en programes de formació de familiars, i (3) en els que les famílies poden **participar en els processos d'avaluació** dels nens i nenes de forma conjunta amb el professorat.

En aquest sentit, aquest serà un aspecte transversal, ja que comportarà una governança més democràtica a l'apoderar a les famílies i potenciar així el sentiment de més capacitat per a participar, també una major habitança a l'ajudar a crear un millor clima de centre en potenciar les relacions entre famílies i altres agents educatius, una major alteritat al ser una pràctica que

ajuda a trencar els estereotips culturals, i, també, ajuda a crear un ethos més democràtic.

- f) **Donar la millor educació possible és un aspecte clau que augmenta la qualitat democràtica dels centres escolars. Aquelles pràctiques que es centren en la participació, l'apoderament i la implicació de l'alumnat suposa una millora de la democràcia** a l'afectar als quatre pilars democràtics -governança, habitança, alteritat, i ethos democràtic.

L'apoderament de l'alumnat és un aspecte que, alhora que ajuda que els centres escolars tinguin una major qualitat democràtica, també suposa un major aprenentatge de la democràcia per part d'aquest alumnat.

- g) **Els projectes educatius tenen una major capacitat de mantenir-se i d'augmentar la seva qualitat democràtica si és capaç de crear un clima de confiança entre els diferents agents educatius.** Un aspecte que també serà transversal. Ajuda a una governança més democràtica a l'augmentar la participació dels diferents agents educatius en el dia a dia de l'escola. A una habitança més democràtica en tenir una afectació directa amb la creació d'un bon clima de centre. A una major alteritat en facilitar el reconeixement i la representació dels diferents col·lectius presents a l'escola. I a un major ethos democràtic en viure's en el dia a dia del centre escolar i en totes les seves accions.

2. **Que el centre educatiu compti amb un Projecte Educatiu fort.** En tots els casos estudiats una escola estructurada sota principis democràtics necessita l'existència d'un projecte educatiu fort, que es va reforçant amb el temps i l'adaptació a l'entorn. A més, també compta, des dels seus inicis, amb un equip de mestres que coneix el projecte i creu en ell, que és prou estable per donar-li continuïtat en el temps i és capaç d'incloure a la resta d'agents educatius sense que aquest fet suposi una pèrdua d'identitat. **Per la transformació d'una escola a una escola més democràtica o per a una escola de nova creació sigui democràtica cal una voluntat forta per part de l'equip de mestres de seguir un projecte educatiu democràtic.** Tenint en compte que per defecte el poder de les escoles està en mans de l'equip directiu, un primer element que caldrà que es doni serà la voluntat clara per part d'aquest equip directiu de canviar el seu rol i l'estructura escolar en defensa de models més democràtics.

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Capítol 10. Conclusions i aportacions

3. **Si bé és cert que el context de l'escola pot influir de forma positiva o negativa en determinats aspectes democràtics, aquest fet no és un element definitori de la vivència democràtica que pugui tenir el centre.** Així, per exemple, hem mostrat que aspectes com ser una escola petita pot ajudar a tenir una millor relació amb les famílies, també hem vist que escoles amb més de 400 alumnes (PR2, PR5) també poden mantenir una molt bona relació amb les famílies. En aquest sentit, **destaquem que el projecte educatiu és més rellevant que el context on es troba l'escola.**
4. Més concretament, **en relació a la governança, aquells aspectes que ajudaran que es doni una governança democràtica són:**
 - a) **Els principals eixos** sobre els quals es podrà construir una governança més democràtica seran la **gestió compartida entre diferents agents educatius** i que la **participació de tots els agents educatius segueixi un model democràtic**, tant en nombre com en qualitat.
 - b) Que els centres que vulguin seguir una estructura democràtica caldrà que **modifiquin els òrgans de govern estandarditzats proposats pel Departament d'Ensenyament**, ja que, de forma tradicional, no es contempla la participació en la gestió del centre escolar dels diferents agents educatius. Per fer-ho podran seguir diferents vies.
5. També, concretament **en relació a l'habitança, aquells aspectes que ajudaran que es doni una habitança més democràtica són:**

El treball de l'habitança en els centres escolars **girarà al voltant de dos eixos principals, la inclusió de tots els agents educatius en el dia a dia de l'escola, i la creació d'un bon clima de centre.** Més concretament:

1. Per la seva transcendència al llarg de la seva vida, **la inclusió de l'alumnat i el fet de donar la millor educació possible**, posant èmfasi en el fet de superar la idea d'igualtat d'oportunitats i arribar a la **igualtat de resultats.**
2. **Que el projecte educatiu tingui present el cost econòmic de l'educació i tingui estratègies de suport a les famílies més necessitades.** En aquest sentit, també cal tenir present gestionar els

recursos que proporciona el Departament d'Ensenyament de forma més eficient i personalitzada.

3. **Que el centre educatiu disposi d'espais amb la qualitat necessària per a exercir la democràcia** en el seu sentit més ampli.
4. **La participació de tots els agents educatius en la resolució i prevenció de conflictes, seguint el model comunitari.** Un aspecte que pren especial rellevància en aspectes de violència escolar.

6. **En relació a l'alteritat, els aspectes que ajudaran que es doni una major alteritat són:**

- a) **Donar opcions de participar a tots els agents educatius** per tal d'aconseguir donar visibilitat i representació a totes les cultures, ètnies i col·lectius socials.
- b) **El treball de l'alteritat a l'escola partirà del valor d'igualtat, i per tant, tindrà com a eix fonamental el principi d'igualtat de diferències**, tant en l'àmbit cultural com social.
- c) **El treball de l'alteritat s'ha centrat en les diferències culturals, deixant en segon pla les diferències de gènere.** Tot i que el disseny dels instruments no ha posat l'èmfasi en font de les possibles diferències existents a l'escola, en el transcurs de les entrevistes i grups de discussió han pres una especial importància les diferències culturals, mentre que les relacionades amb el gènere gairebé no han aparegut. D'aquesta forma ens posem davant d'uns dels quatre reptes que Marri (2005) ja apuntava en la seva recerca i que hem destacat en el marc teòric d'aquesta tesi doctoral, i, que no per sabut, s'ha pogut superar completament. Aquest fet ens ha posat en alerta, de cara als futurs dissenys, a tenir present el treball de la coeducació i la necessitat d'aprofundir-hi més. I, alhora, també mostra la importància i les problemàtiques socials associades al fenomen migratori i la ràtio d'alumnat estranger en les escoles. A més, també cal apuntar que aquesta menys presència de les diferències de gènere en l'estudi de l'alteritat poden estar influenciades pel fet d'haver-les inclòs en l'anàlisi de les problemàtiques associades al gènere, com el bullying o la violència de gènere, relacionades en l'àmbit de l'habitança, ja que són un element essencial per a un bon clima de centre.

7. Finalment, **en relació a l'ethos democràtic, aquells aspectes que promouran que els centres escolars tinguin un ethos més democràtic són:**

a) **L'ethos democràtic és un aspecte transversal en els centres educatius que es pot treballar de forma intencional o no intencional.**

De forma intencional serà a partir del treball concret de valors pròpiament democràtics com el respecte, la responsabilitat, el compromís o la igualtat, entre altres, i aquest treball es podrà fer tant a l'aula com en accions fora de l'àmbit acadèmic. Es tractarà de decisions premeditades, debatudes i deliberades entre el col·lectiu de mestres i que sovint es concreten a partir d'un currículum explícit.

De forma no intencional serà a partir de la quotidianitat del centre, a partir de la transmissió dels valors en totes les accions i programes que es duen a terme en els centres escolars. En aquest cas, no es partirà d'un debat previ i un programa de valors a treballar, sinó que es transmetrà a partir de l'ètica incorporada que es transmetrà un ethos democràtic. Sovint es concreta en el currículum ocult a totes les accions i programes escolars.

10.1.4. En relació al disseny metodològic

Un cop realitzada aquesta recerca, de forma general, valorem positivament el disseny metodològic que s'ha seguit. En aquest sentit considerem necessari desglossar cada un dels seus elements -metodologia i disseny de la recerca- per poder fer-ne una valoració més detallada i extreure'n les conclusions.

10.1.4.1. En relació a la metodologia emprada

Tal com hem apuntat en el primer capítol d'aquesta investigació, **aquesta tesi doctoral s'emmarca dins de l'àmbit de la recerca educativa, basada en el paradigma crític, que parteix de l'estudi de casos múltiples d'escoles que estan duent a terme pràctiques amb una clara orientació democràtica amb una continuïtat en el temps;** es tracta, doncs, de **casos d'èxit**. L'elecció d'aquesta metodologia ha respost a la voluntat d'extreure aquells aspectes que, en un determinat centre escolar i en un context concret, han ajudat a afavorir la democràcia a l'escola, amb l'objectiu d'extreure aspectes transferibles a altres contextos i facilitar i promoure una educació més democràtica. Per a fer-ho, abans, però, calia partir d'una fonamentació teòrica extensa

i de referència al voltant del concepte de democràcia i la seva relació amb l'escola, i així, poder discernir és acuradament els aspectes democràtics i els elements que els afavoreixen.

En aquest sentit, pel que fa a l'estructura de la recerca, hem pogut concloure que **tant la fonamentació teòrica com partir d'estudis de casos d'èxit ha estat encertada, ja que ens ha permès accomplir els objectius, corroborar els supòsits inicials, i respondre a les preguntes d'investigació plantejades.**

També considerem l'encert en el nostre posicionament en el paradigma crític, a l'entendre que la investigació educativa ha de contribuir a una millora de l'educació ja des dels seus inicis. El nostre propòsit no ha estat fer una fotografia freda de la realitat dels centres escolars, sinó que amb aquesta recerca hem pretès aportar eines que ajudin a millorar l'educació, entenent que la reflexió al voltant dels conceptes de democràcia són una via de millora. **Entenem encertada la visió crítica a l'haver observat un canvi en la concepció dels equips docents pel que fa a la idea d'educació democràtica**, i en relació a la seva valoració de la democràcia en les pràctiques educatives que duen a terme. Hem pogut veure com, gràcies a converses que s'han donat durant la realització de les entrevistes amb els equips directius, aquests han realitzat una reflexió profunda del concepte de democràcia, matisant, basant-se en la seva experiència i en les aportacions teòriques, la seva concepció i la seva aplicació en els centres escolars. Una perspectiva crítica a la qual cal sumar la intenció de donar veu als diferents agents educatius, permeten així, que la reflexió al voltant de la democràcia, la seva qualitat i la seva implementació, també fos realitzada per familiars, alumnat i persones voluntàries, ajudant així, a què les escoles madurin la seva educació democràtica. En resum, **valorem com a positiu el paradigma crític a l'haver constatat que la nostra intervenció investigadora a ajudat a reflexionar i madurar el concepte de democràcia i la seva aplicació a l'escola.**

Pel que fa a **la metodologia emprada aquesta ha estat purament qualitativa** i la conclusió a la qual arribem també és positiva, ja que **ens ha permès aprofundir en els pensaments i les valoracions dels diferents agents educatius implicats en la recerca**, i, a partir d'aquí, **poder realitzar l'anàlisi i fer una aproximació d'aquells aspectes que poden afavorir la democràcia a l'escola partint de les experiències vitals dels seus protagonistes.** A més, també ens ha permès enumerar les diferents

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Capítol 10. Conclusions i aportacions

pràctiques democràtiques que duen a terme partint de les seves valoracions i concepcions al voltant de la idea de democràcia.

10.1.4.2. En relació al disseny de la recerca: fases, estratègies, temporització i mostra

10.1.4.2.1. Fases de la recerca

L'ordre seguit en aquesta recerca ens ha permès donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades de forma natural, alhora que **cada fase ha servit per fonamentar la següent**. Aquesta estructura ens ha possibilitat desenvolupar la recerca i acomplir amb els períodes de temps marcats per al bon funcionament de la investigació. En aquest sentit, entenem que **la periodització i l'ordre de la recerca han estat adequats**.

10.1.4.2.2. Estratègies per la indagació

Considerem que l'ús de les estratègies de l'observació, l'entrevista i el grup de discussió han estat encertades i adients, ja que són estratègies que aprofundeixen en els sentiments, les percepcions i les concepcions de les persones participants en la recerca, que és el que ens havíem proposat.

Tot i així, cal apuntar que donada la dimensió de l'estudi de la democràcia en profunditat, **hem detectat que algun aspecte hauria d'haver estat treballat amb més detall**. Així, en relació al treball de l'alteritat, aquesta s'ha centrat gairebé exclusivament amb la diversitat cultural, deixant en segon pla la diversitat de gènere, o també, pel que fa a l'estudi de l'habitança, també s'hauria d'haver aprofundit més en tots aquells aspectes relacionats amb l'educació a persones discapacitades, a dins de l'aula, en l'arquitectura de centre, i al clima de centre.

També en relació a l'equilibri de la recerca, hem detectat que, de forma general, **es destaca majoritàriament la relació de la democràcia amb la governança, i en menys mesura, la relació entre democràcia i habitança, alteritat i ethos**. En aquest sentit, concloem que **tot i plantejar les eines de les diferents estratègies dividides en els quatre àmbits d'estudi de la democràcia, possiblement influïts pel desequilibri existent en la literatura científica, hem donat preeminència a aspectes relacionats amb la governança per sobre de la resta de pilars**.

10.1.4.2.3. Temporització

Considerem que la temporització de la recerca ha estat encertada, ja que no ha estat gens forçada. La intervenció investigadora no ha suposat un trasbals en el dia a dia de les escoles, ja que la realització de les diferents estratègies ha estat prou distanciada en el temps i sempre acordada prèviament pels diferents equips directius. En aquest sentit, **per a les escoles participants, haver participat en aquesta recerca no els ha suposat un canvi en la seva rutina de treball.**

Així, **la recerca s'ha adaptat a les necessitats de cada centre escolar, respectant en tot moment la seva voluntat i necessitats.** En aquest sentit, hi ha hagut estratègies que no s'han dut a terme a voluntat dels diferents equips directius, com per exemple, un grup de discussió amb l'alumnat de l'escola PR1 -ja que l'equip directiu va entendre que realitzar-lo comportaria no ser coherent amb el seu projecte educatiu-, o també, dues entrevistes de segona volta per impossibilitat de quadrar agendes amb els equips directius.

10.1.4.2.4. Mostra

Un cop recollides i analitzades les dades podem concloure que **la mostra d'escoles ha estat encertada, ja que ens ha permès poder desglossar una gran quantitat d'aspectes que poden afavorir la democràcia a l'escola.** Tal com hem apuntat, aquest fet ha estat possible gràcies al fet que les escoles participants fossin escoles amb una estructura i educació democràtica continuada en el temps.

10.2 Propostes de millora i futures línies de recerca

Un cop finalitzada la recerca, basant-se en la fonamentació teòrica, a l'anàlisi realitzada, i a les conclusions a les quals hem arribat, exposarem una sèrie d'aportacions i suggeriments tant pel que fa a la vivència d'una educació democràtica, com pel que fa a futures recerques.

10.2.1. Pel que fa a la vivència d'una educació més democràtica

Tal com hem vist al llarg d'aquesta recerca, i com apuntava la fonamentació teòrica, la democràcia a l'escola es pot ensenyar, però per aprendre-la, l'alumnat l'ha de viure. En aquest sentit, arran de la realització d'aquesta investigació presentem tot un seguit d'idees i propostes que ajudin a millorar la qualitat de l'educació democràtica que duem a terme.

- **Tal com apunta la recerca internacional l'ensenyament de la democràcia està estretament lligat a l'aprenentatge d'habilitats i competències pròpies de la participació**, com per exemple, l'ús del diàleg, el respecte cap als altres, saber opinar, etc. En aquest sentit, la millor via per a donar aquest aprenentatge a l'alumnat és l'ús del model assembleari i aprendre a partir de la pràctica. En aquest sentit, però, cal apuntar que el paper del mestre o la mestra s'ha de centrar a potenciar la participació de tot l'alumnat i no la d'uns pocs. En cas de no ser així, podríem estar formant jerarquies internes entre l'alumnat i, en pro d'un ensenyament democràtic, estaríem promocionant tot el contrari.
- **També en relació a l'aprenentatge de la democràcia per part de l'alumnat, de forma paral·lela, caldrà que el centre escolar s'estructuri acord amb els valors democràtics que vol ensenyar al seu alumnat.** En aquest sentit, pel que fa a dins de l'aula, destaca la distribució d'aula en Grups Interactius, pel que fa a l'estructura del centre destaca el treball en Comissions compostes pel màxim nombre d'agents educatius, i, pel que fa a nivell més genèric, que el centre visqui un ethos democràtic.
- En aquest sentit, **una escola que busqui una major qualitat democràtica haurà de partir del treball conjunt amb la comunitat.** Un aspecte que hauria de formar part del projecte educatiu del centre i considerar-se com un element essencial, ja no només per a una educació més democràtica i coherent amb

els valors de centre, sinó com una de les vies millora l'educació dels nens i nenes.

- Tal com apunten els testimonis, principalment de mestres, **cal potenciar l'ensenyament de valors democràtics com la solidaritat, el respecte, la implicació social, que contrarestin el buit de valors que pateix la nostra societat actual.**

10.2.2. Pel que fa a futures recerques

Tal com hem pogut veure al llarg d'aquesta investigació, el treball de la democràcia a l'escola és un aspecte essencial en la creació d'una societat més justa i socialment més compromesa. Un aspecte que, el dia d'avui, és un fet d'extrema necessitat, a la vista dels esdeveniments que estem vivint a escala internacional i la resposta ciutadana que donem. En aquest sentit, proposem tot un seguit de futures recerques derivades de la relació entre democràcia i escola que hem anat identificant durant el transcurs d'aquesta investigació, i que, també, donarien continuïtat a aquesta tesi doctoral.

- **Aprofundir més en la relació entre educació democràtica i resultats educatius.** Si bé és cert que la literatura científica destaca la relació existent entre un ensenyament democràtic i uns millors resultats educatius, una recerca que aprofundeixi en aquells aspectes propis de l'habitança, de l'alteritat o de l'ethos democràtic i la seva relació amb uns millors resultats educatius, podria aportar més detall i majors eines en pro de millorar l'educació dels nens i nenes.
- **Relació entre l'alteritat en aspectes de gènere i l'habitança en relació a un bon clima de centre.** A partir dels testimonis recollits hem detectat que existeix una relació entre donar visibilitat a la identitat de gènere dels nens i nenes i aspectes tan rellevants com la violència de gènere o el bullying. En aquest sentit, una futura recerca podria aprofundir en aquesta relació, i alhora treballar amb més detall l'alteritat des d'una perspectiva de gènere.
- També aprofundint més en aquells àmbits concrets del treball de la democràcia a l'escola, una recerca futura es pot centrar en **el treball més concret de la relació existent entre l'arquitectura de centre i l'ensenyament aprenentatge de l'alumnat.** Aspectes com un disseny d'aula diferent o una utilització més educativa de tots els espais del centre escolar, tots ells, gestionats basant-se en la participació de tots els agents educatius, sembla

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Capítol 10. Conclusions i aportacions

que pot tenir una relació directa amb uns millors resultats educatius i obre les portes a un ensenyament més democràtic.

- De cara a la programació d'escoles democràtiques caldria potenciar **recerques que creïn mecanismes que fessin arribar la gran quantitat d'aportacions teòriques a escoles i directores de centre de nova creació** i així, posar els fonaments d'una educació de més qualitat en el sistema educatiu català. Tant a escoles de nova creació, escoles en procés de transformació, com al Departament d'Ensenyament, que, tal com hem pogut concloure, no potencia una educació democràtica de qualitat.
- En aquesta recerca hem pogut veure indicis de què aquell alumnat que ha cursat els estudis de primària en una escola que potencia i valora l'ensenyament de la democràcia mostra una actitud més participativa i millors habilitats socials i comunicatives en les etapes posteriors d'escolarització, en comparació als seus companys i companyes. En aquest sentit, una futura recerca podria aprofundir en aquest aspecte i centrar-se en la **relació entre l'educació democràtica i la creació d'una ciutadania més implicada socialment**.

Aquesta proposta de futures recerques és una petita aproximació a totes aquelles investigacions focalitzades en la relació entre democràcia i escola. Unes recerques que, a la vista dels darrers esdeveniments que estem vivint a escala internacional, ja sigui en l'àmbit polític, com el social i/o l'humanitari són especialment urgents i necessàries. Avui, més que ahir, estem necessitats d'aportacions científiques i rigoroses amb repercussió en la societat, capaces de teoritzar i de convertir la teoria en realitat, i que, per tant, encaminin als nens i a les nenes cap a una societat socialment activa, políticament participativa i humanament més justa, és a dir, una societat més democràtica en el sentit més ampli i radical de la paraula, o també, el que és el mateix, cap a un món millor.

Referències

- Agud, I., Novella, A., & Berñe, A. (2014). Conditions for Effective Children's Participation, according to Children's Voices. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 46, 9–21. Recuperat de http://www.rcis.ro/images/documente/rcis46_01.pdf
- Agud, I., & Novella, A. M. (2016). Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 83–98. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68105>
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 31–44. Recuperat de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268696867.pdf
- Anderson, G. L. G. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571–603. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/1163460>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Appiah, K. (2010). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers (issues of our time)*. New York: W. Norton.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York & London: Routledge.
- Apple, M. W. (2002). *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2005). Education, Markets, and an Audit Culture. *Critical Quarterly*, 47(1–2), 11–29. <http://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x>
- Apple, M. W. (2007). Ideological Success, Educational Failure?: On the Politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 108–116. <http://doi.org/10.1177/0022487106297844>
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31. <http://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Apple, M. W., & Beane, J. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arriaza, G. (2004). Making Changes that Stay Made: School Reform and Community Involvement. *The High School Journal*, 87(4), 10–24. <http://doi.org/10.1353/hsj.2004.0007>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Crítica y fundamentos* (Vol. 2). Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA*. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3–19. <http://doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Ball, S. J. (2012). Show Me the Money! Neoliberalism at Work in Education. *Forum*, 54(1), 23–28. <http://doi.org/10.2304/forum.2012.54.1.23>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in Public Education. Education International*. Brussels. Recuperat de <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/ResearchWebsiteDocuments/2009-00034-01-E.pdf>
- Barber, B. (2003). *Strong democracy: Participatory politics for a new age* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Barbosa, M. (2000). Educar per a una ciutadania democràtica a les escoles: una discussió de models. *Temps D'educacio*, (24), 359–374. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126226/247062>
- Bardsley, D. K. (2007). Education for all in a global era? The social justice of Australian secondary school education in a risk society. *Journal of Education Policy*, 22(5), 493–508. <http://doi.org/10.1080/02680930701541691>
- Basu, R. (2011). Multiculturalism Through Multilingualism in Schools: Emerging Places of "Integration" in Toronto. *Annals of the Association of American Geographers*, 101(6), 1307–1330. <http://doi.org/10.1080/00045608.2011.579536>
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. 1956-, & Puigvert, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. El Roure.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Península.

- Bernstein, R. J. (2010). Dewey's vision of radical democracy. In M. Cochran (Ed.), *The Cambridge Companion to Dewey* (pp. 288–308). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/CCOL9780521874564>
- Biesta, G. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769. Recuperat de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12830>
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Sense Publishers. <http://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <http://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327–347. [http://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](http://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2013). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (M. Vaughan, Ed.) *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* (Vol. 53). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.
- Boyle-Baise, M., Brown, R., Hsu, M.-C., Jones, D., Prakash, A., Rausch, M., ... Wahlquist, Z. (2006). Learning Service or Service Learning: Enabling the Civic. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 17–26. Recuperat de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068068.pdf>
- Brent, B. O. (2000). Do Schools Really Need More Volunteers? *Educational Policy*, 14(4), 494–510. <http://doi.org/10.1177/0895904800144003>
- Brown, C. P. (2009). Confronting the contradictions: A case study of early childhood teacher development in neoliberal times. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(3), 240–259. <http://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.3.240>
- Bruner, J. (1963). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burton, C. B. (1992). Defining Family-centered Early Education: Beliefs of Public School, Child Care, and Head Start Teachers. *Early Education & Development*, 3(1), 45–59. http://doi.org/10.1207/s15566935eed0301_3
- Butin, D. W. (2007). Justice-Learning: Service-Learning as Justice-Oriented Education.

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Equity & Excellence in Education*, 40(2), 177–183.
<http://doi.org/10.1080/10665680701246492>
- Cabello, M. J., & Martínez Bonafé, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red : una visión global*. Madrid: Alianza.
- Christou, M., & Puigvert, L. (2011). The role of “Other Women” in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77–90.
<http://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>
- Cohen, J. (2001). Democracia y libertad. In J. Elster (Ed.), *La democracia deliberativa* (pp. 235–288). Barcelona: Gedisa. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=572442>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach on JSTOR. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271–277. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/1001713>
- CONFAPEA. (2012). Mil y una tertulias literarias y musicales dialógicas por todo el mundo. Recuperat de <http://confapea.org/tertulias/>
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, R., Fawcett, B., & Meagher, G. (2009). Neoliberalism, New Public Management and the human service professions: Introduction to the Special Issue. *Journal of Sociology*, 45(4), 331–338. <http://doi.org/10.1177/1440783309346472>
- Corbalán, F., & Corbalán, P. (2012). The role of the think-tank freedom and development in the consolidation of the neo-liberal education in Chile. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(3), 191–212. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002010>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid [etc.]: McGraw-Hill.
- Crowson, R. L. (2001). Community development and school reform: An overview. In R. L. Crowson (Ed.), *Community development and school reform*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Dahl, R. A. (1999). *La Democracia : una guía para los ciudadanos*. Madrid : Taurus. Recuperat de http://cataleg.udg.edu/record=b1203206~S10*cat
- Dahl, R. A. (2012). *La democracia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Davids, N., & Waghid, Y. (2011). Re-imagining democratic citizenship education :

- Towards a culture of compassionate responsibility. *Perspectives in Education*, 30(4), 19–28. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10520/EJC128207>
- De Botton, L., & Pulido, M. Á. (2014). Une Nouvelle Laïcité Multiculturelle. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(3), 236–256. <http://doi.org/10.4471/rimcis.2013.23>
- DeCesare, T. (2014). Theorizing Democratic Education from a Senian Perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 33(2), 149–170. <http://doi.org/10.1007/s11217-013-9381-4>
- Decroly, O. (1925). *La Fonction de globalisation et l'enseignement*. Brussels: Lamertin.
- Designs for Change. (2002). *Chicago's Local School Councils. What the Research Says*. Chicago: Author. Recuperat de www.designsforchange.org
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, LIV, 77–80.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Chicago: D.C.Heath & CO.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196. <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- Dryfoos, J., & Maquire, S. (2002). *Inside full-service community schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Duran, D., & Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: Revista Catalana D'educació Especial I Atenció a La Diversitat*, 12(1), 4–12. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/120852>
- Easton, L. B. (2005). Democracy in Schools: Truly a Matter of Voice. *English Journal*, 94(5), 52–56. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/30047354>
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Edwards Jr., D. B. (2010). Critical Pedagogy and Democratic Education: Possibilities for Cross-Pollination. *Urban Review*, 42(3), 221–242. <http://doi.org/10.1007/s11256-009-0129-y>
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 15(2). Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246003>

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elster, J. (2001). *La Democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Epstein, J. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 83(3), 277–294. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/1001545>
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2on ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Essuman, A., & Akyeampong, K. (2011). Decentralisation policy and practice in Ghana: the promise and reality of community participation in education in rural communities. *Journal of Education Policy*, 26(4), 513–527. <http://doi.org/10.1080/02680939.2011.554999>
- Feito, R. (2010). Democracia educativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 3(1), 20–40. <http://doi.org/10.7203/RASE.3.1.8625>
- Feito, R., & López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Fernandez-Balboa, J. M., & Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*, 45(3). <http://doi.org/10.1177/0022487194045003003>
- Ferrer i Guàrdia, F. (2010). *La Escuela Moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Feu, J., Canimas, J., Serra, C., & Simó, N. (2013). El concepto teórico de democracia aplicado a la educación: modelos teòrics y consecuencias de los mismos. In *XI Congreso Español de Sociología 2013* (pp. 1–25). Madrid.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and ...*, First Onli, 1–15. <http://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Feu, J., Simó, N., Serra, C., & Canimas, J. (2015). Dimensiones, Características e indicadores para una escuela democrática. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Fielding, M. (2007). On the necessity of radical state education: Democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539–557.

<http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00593.x>

- Fielding, M. (2011a). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 31–62. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426240.pdf>
- Fielding, M. (2011b). Radical democratic education and emancipatory social pedagogy: prolegomena to a dialogue. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 177–194). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fielding, M. (2011c). Student Voice and the Possibility of Radical Democratic Education: Re-Narrating Forgotten Histories, Developing Alternative Futures. In W. Czerniawski, G and Kidd (Ed.), *Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide* (pp. 3–17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Fielding, M. (2012a). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359(Septiembre-diciembre), 45–65. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fielding, M. (2012b). From Student Voice to Democratic Community. New Beginnings, Radical Continuities. In J. McMahon, BJ and Portelli (Ed.), *Student Engagement in Urban Schools: Beyond Neoliberal Discourses* (pp. 11–27). Charlotte: Information Age Publishing.
- Fielding, M., & Moss, P. (2010). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. London: Routledge.
- Fielding, M., & Moss, P. (2012). Radical democratic education. In *Annual conference of the American Sociological Association* (pp. 1–37).
- Fine, M., & Weis, L. (1996). Writing the “wrongs” of fieldwork: Confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 251–274. <http://doi.org/10.1177/107780049600200301>
- Fischman, G. E., & Gandin, L. A. (2016). The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. *International Review of Education*, 62(1), 63–89. <http://doi.org/10.1007/s11159-016-9542-0>
- Fischman, G. E., & Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36(1), 169–196. <http://doi.org/10.3102/0091732X11420927>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., Latorre, A., Garcia, R., Gomez, A., & Latorre, A. (2009). Participation in successful schools: A communicative research study from

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- the Includ-ed Project. *Cultura y Educacion*, 21(2), 183–196.
<http://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 89–100. Recuperat de www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419180007
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20. <http://doi.org/10.1080/09620214.2011.543849>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. (R. Flecha, Ed.). Cham: Springer International Publishing.
<http://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha. Revista de Educación*, 1(83), 72–76. Recuperat de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/329694/mod_resource/content/1/FlechaGarcia_Prevención de conflictos en las comunidades.pdf
- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha. Revista de Educación*, 1(83), 72–76.
[http://doi.org/http://www.educa.jccm.es/educacion-jccm/cm/revistaIdea/tkPrintableFrame?locale=es_ES...](http://doi.org/http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/revistaIdea/tkPrintableFrame?locale=es_ES...)
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.
<http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>
- Frank, S., & Huddleston, T. (2009). *Schools for Society. Learning Democracy in Europe*. London: Alliance Publishing Trust.
- Frankenberg, E. (2011). Charter Schools: A Civil Rights Mirage? *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 100–105. <http://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516571>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Frempong, G., Reddy, V., & Kanjee, A. (2011). Exploring equity and quality education in South Africa using multilevel models. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 819–835.
<http://doi.org/10.1080/03057925.2011.607488>
- Frost, R. (2008). Developing student participation, research and leadership: the HCD Student Partnership. *School Leadership & Management*, 28(4), 353–368.
<http://doi.org/10.1080/13632430802292308>

- Fung, A., & Wright, E. (2003). *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance*. London: Verso.
- García, R., Silva, A., Yuste, M., & Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 1–11. Recuperat de <http://www.psyse.org/articulos/Garcia.pdf>
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(January 2015), 33–47. <http://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- Ginocchio, L., Frisancho, S., & La Rosa, M. I. (2015). Teachers' conceptions and beliefs about democracy in schools. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 5–29. Recuperat de <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/Cap-1.pdf>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425–464. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>
- Giroux, H. (2013). Neoliberalism's War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(6), 458–468. <http://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17–43. Recuperat de <http://irqr.ucpress.edu/content/3/1/17>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Gonzalez, N., & Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623–641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Grant, C. A. (2012). *Cultivating Flourishing Lives: A Robust Social Justice Vision of*

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Education. *American Educational Research Journal*, 49(5), 910–934.
<http://doi.org/10.3102/0002831212447977>
- Grant, S., & Naidoo, J. (2006). School governance and the pursuit of democratic participation: Lessons from South Africa. *International Journal of Educational Development*, 26(4), 415–427. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.09.003>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Ben-Porath, S. (2014). Democratic Education. In M. T. Gibbons (Ed.), *The Encyclopedia of Political Thought* (First Edit). New York: John Wiley & Sons.
<http://doi.org/10.1002/9781118474396.wbept0251>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol 1: racionalidad de la acción y racionalización social. Vol 2: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
<http://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of afterschool programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104(2), 178–211. Recuperat de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=10823>
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
<http://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9). Recuperat de <http://eprints.gla.ac.uk/75099/>
- Harrison, C., & Killion, J. (2008). Ten Roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 1–5. Recuperat de [http://www.csun.edu/~krowlands/Content/SED610/Leadership/harrison and %5Cnkillion ten roles for teacher leaders.pdf](http://www.csun.edu/~krowlands/Content/SED610/Leadership/harrison_and%5Cnkillion%20ten%20roles%20for%20teacher%20leaders.pdf)
- Hart, R., Fisher, S., & Kimiagar, B. (2014). Beyond projects: Involving children in community governance as a fundamental strategy for facing climate change. In UNICEF (Ed.), *The Challenges of Climate Change: Children on the front line* (pp. 92–97). Florence: UNICEF - Innoenti.
- Harvey, D. (2005). *A Brief history of neoliberalism / David Harvey*. New York: Oxford University Press.
- Held, D. (1992). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hess, D. E. (2002). *Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies*

- Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10–41. <http://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Heystek, J. (2011). School Governing Bodies in South African Schools: Under Pressure to Enhance Democratization and Improve Quality. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 455–468. <http://doi.org/10.1177/1741143211406149>
- Hildyard, N., Hegde, P., Wolverkamp, P., & Reddy, S. (2001). Pluralism, participation and power: joint forest management in India. In B. Cooke & U. Kothari (Eds.), *Participation: The new tyranny?* (pp. 56–71). London: Zed Books.
- Hooley, N. (2007). Participation and the Question of Knowledge. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 557–570). Dordrecht: Springer. Recuperat de http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/1-4020-4773-8_16.pdf
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493–518. <http://doi.org/10.3102/0002831207306764>
- Hyde, A., & LaPrad, J. (2015). Mindfulness, Democracy, and Education. *Democracy and Education*, 23(2), 1–12. Recuperat de <http://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/2/>
- Hytten, K. (2015). Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1–10. Recuperat de <http://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/1>
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones De Exito en las Escuelas Europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Comission, Estudios CREADE.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique. Recuperat de <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kennedy, M., & Fisher, M. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11–40). New York: Routledge.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *The Teachers College Record*. Recuperat

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. In P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.
- Kiroglu, K. (2013). Is My Social Studies Teacher Democratic? *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 13(50), 127–142. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059927>
- Knight, T., & Pearl, A. (2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197–227. <http://doi.org/10.1023/A:1005177227794>
- Knoester, M. (2011). Is the Outcry for More Pilot Schools Warranted? Democracy, Collective Bargaining, Deregulation, and the Politics of School Reform in Boston. *Educational Policy*, 25, 387–423. <http://doi.org/10.1177/0895904809351691>
- Kubow, P. K. (2007). Teachers' Constructions of Democracy: Intersections of Western and Indigenous Knowledge in South Africa and Kenya. *Comparative Education Review*, 51(3), 307–328. <http://doi.org/10.1086/518479>
- Kubow, P. K., & Fischer, J. M. (2006). Democratic Concept Development: A Dialogic Process for Developing Education Curriculum. *Pedagogies*, 1(3), 197–219. http://doi.org/10.1207/s15544818ped0103_3
- Ladson-Billings, G. (1994). *Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lastikka, A. L., & García, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 61–63.
- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D. D., Santinello, M., Elgar, F. J., Morgan, A., & Mazzardis, S. (2012). Family affluence, school and neighborhood contexts and adolescents' civic engagement: a cross-national study. *American Journal of Community Psychology*, 50(1–2), 197–210. <http://doi.org/10.1007/s10464-012-9489-7>
- Levinson, M. (2010). The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions. *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, 331–361. <http://doi.org/10.1002/9780470767603.ch13>
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125–144. <http://doi.org/10.1177/1477878511409622>
- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation: an uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69–119.

<http://doi.org/10.1080/03057260903562433>

- Litvack, J., Ahmad, J., & Bird, R. (1998). *Rethinking decentralization in developing countries*. Washington, D.C.: The World Bank. Recuperat de <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/RethinkingDecentralization.pdf>
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E., & Saura, G. (2012). New forms, new actors and new dynamics of privatization in education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 3–12. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002001>
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Makarenko, A. S. (2001). *Poema pedagógico*. Akal.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*, 107(5), 1036–1059. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00503.x>
- Martín, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender*, 1(3), 300–319. <http://doi.org/104471/generos.2012.14>
- Martín, X. (2011). Treball per projectes amb servei a la comunitat. *Temps D'educació*, 41(1), 57–67. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/253377/340142>
- Martínez, Á., Molina, D., & Montaner, C. (2003). Vivir La Democracia en la Escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro. *Tabanque*, 17, 111–132.
- Martínez, M., & Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps D'educació*, 41(1), 11–24. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/253365/340131>
- McCowan, T. (2009). A “Seamless enactment” of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 85–99. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00669.x>
- McGann, J. G. (2014). *2014 Global Go To Think Tank Index Report*. Philadelphia. Recuperat de <http://gotothinktank.com/dev1/wp-content/uploads/2014/01/GoToReport2013.pdf>
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperat de <http://governancenetwork.webs.com/documents/McGinn and Welsh->

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

[Decentralization of Education-1.pdf](#)

- McGregor, G. (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neoliberalism. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 345–358. <http://doi.org/10.1080/01425690902812620>
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76. Recuperat de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/lpos.3.1.59.27841>
- Meshulam, A. (2015). The “Two-Way Street” of Having an Impact: A Democratic School’s Attempt to Build a Broad Counterhegemonic Alternative. *Teachers College Record*, 117(3). Recuperat de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17805>
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones Educativas de Éxito en las escuelas europeas*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE).
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, 50–65. Recuperat de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>
- Molina, S., Miralles, P., & Ortuño, J. (2013). Prospective Primary school teachers’ conceptions on civic training and citizenship. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 105–126.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154–169. <http://doi.org/10.1111/0038-4941.00014>
- Moss, P. (2008). Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child Development Perspectives*, 2(2), 114–119. <http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00051.x>
- Mylles, J., & Frost, D. (2006). Building teacher leadership in Hertfordshire(R). *Improving Schools*, 9(1), 69–76. <http://doi.org/10.1177/1365480206062483>
- Nambissan, G. B., & Ball, S. J. (2010). Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks*, 10(3), 324–343. <http://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2010.00291.x>
- Naval, C. (1989). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación, Número Ext*, 169–189. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10171/21682>
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXXVII/1(June), 183–204.
- Ndofirepi, A., Wadesango, N., Machingambi, S., Maphosa, C., & Mutekwe, E. (2013).

- Philosophy for Children: A Possible Starting Point for Democratic Citizenship in Africa? *Anthropologist*, 15(2), 167–175. Recuperat de [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-15-0-000-13-Web/Anth-15-2-000-2013-Abst-PDF/T-ANTH-15-2-167-13-818-Ndofirepi-A/T-ANTH-15-2-167-13-818-Ndofirepi-A-Tx\[6\].pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-15-0-000-13-Web/Anth-15-2-000-2013-Abst-PDF/T-ANTH-15-2-167-13-818-Ndofirepi-A/T-ANTH-15-2-167-13-818-Ndofirepi-A-Tx[6].pmd.pdf)
- Nussbaum, M. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137(3), 78–93. <http://doi.org/doi:10.1162/daed.2008.137.3.78>
- Nussbaum, M. (2009). Education for Profit, Education for Freedom. *Liberal Education*, 95(3), 6–13. Recuperat de <http://aacu.org/liberaleducation/2009/summer/nussbaum>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207–218. <http://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- Olssen, M. (1996). In defence of the welfare state and publicly provided education: a New Zealand perspective. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337–362. <http://doi.org/10.1080/0268093960110305>
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–226. <http://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Pager, D. (2003). The Mark of a Criminal Record. *American Journal of Sociology*, 108(5), 937–975. <http://doi.org/10.1086/374403>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Univ. Autònoma de Barcelona.
- Parker, W. (1996). “Advanced” ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, 98(1), 105–125. Recuperat de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=9597>
- Paul, R. W. (1984). Critical Thinking Research: A Response to Stephen Norris. *Educational Leadership*, 42(8), 46.
- Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet : pédagogía y emancipación*. Siglo XXI.
- Pillay, A. (2015). Transformative and critical education praxis in a teacher education lecture room. *Education as Change*, 19(3), 4–23. <http://doi.org/10.1080/16823206.2015.1085619>
- Popkewitz, T. (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Prieto-Flores, Ò., Feu, J., Serra, C., & Lázaro, L. (2017). Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education, First onli*, 1–18. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>
- Prieto, M. (1993). Educación para la Democracia en las Escuelas: Un Desafío Pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–10.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., ... Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Educación*, 45–67. Recuperat de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84857152077&partnerID=40&md5=a9b905b403f10d55ef95586c1c53ce7a%5Cnh> http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2013). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Reimers, F., & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PReLac*, 2, 91–107. Recuperat de http://www.oei.es/reformaseducativas/calidad_educacion_sentido_democratico_reimers.pdf
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81. <http://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Sánchez, M. (1999). Voice Inside SchoolsLa Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–335. Recuperat de <http://her.hepg.org/content/gx588q10614q3831/?p=a9225cc9f1074d7e907679cd3a6f972a&pi=3>
- Sánchez, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, 15(25), 3–15.
- Santamaria, L. J. (2013). Critical Change for the Greater Good: Multicultural Perceptions in Educational Leadership Toward Social Justice and Equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347–391. <http://doi.org/10.1177/0013161X13505287>

- Santos, M. (2006). Participación, democràcia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883–901. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2057318%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057318&orden=76067&info=link>
- Schutz, A. (2006). Home Is a Prison in the Global City: The Tragic Failure of School-Based Community Engagement Strategies. *Review of Educational Research*, 76(4), 691–743. <http://doi.org/10.3102/00346543076004691>
- Schutz, A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education. *Teachers College Record*, 110(2), 405–442. Recuperat de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=14602>
- Schutz, A., & Gere, A. R. (1998). Service learning and English studies: Rethinking “public” service. *College English*, 60(2), 129–150. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/378323>
- Semela, T., Bohl, T., & Kleinknecht, M. (2013). Civic education in Ethiopian schools: Adopted paradigms, instructional technology, and democratic citizenship in a multicultural context. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 156–164. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.003>
- Sen, A. (1999). Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, 103, 3–17. Recuperat de <https://muse.jhu.edu/article/16979/summary>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Serrano, M. Á., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191–205. <http://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.239>
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal*, 14, 39–56. Recuperat de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ794822%5Cnhttp://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ794822&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=no&_pageLabel=RecordD
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *EDUCATIONAL ADMINISTRATION QUARTERLY*, 46(4), 558–589. <http://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947–1957. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.003>

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Soler, M. (2001). *Dialogic Reading: a new understanding of the reading event*. Harvard Graduate School of Education.
- Soler, M., & Petreñas, C. (2012). Diálogos entre personas mayores y ciencia. *Internacional Journal of Deliberative Mechanisms in Science*, 1(1), 51–76. <http://doi.org/10.4471/demesci.2012.03>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanley, W. (1991). Teacher competence for social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching ...* (pp. 249–262). New York: Macmillan. Recuperat de https://scholar.google.es/scholar?q=Teacher+competence+for+social+studies&btnG=&hl=ca&as_sdt=0%2C5#0
- Steger, M. B. (2010). *Neoliberalism: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Stevenson, N. (2010). Education, neoliberalism and cultural citizenship: Living in “X Factor” Britain. *European Journal of Cultural Studies*, 13(3), 341–358. <http://doi.org/10.1177/1367549410363201>
- Stone, D. (2001). Think Tanks, Global Lesson-Drawing and Networking Social Policy Ideas. *Global Social Policy*, 1(3), 338–360. <http://doi.org/10.1177/146801810100100304>
- Stromquist, N. P. (2009). Theorizing Global Citizenship: Discourses, Challenges, and Implications for Education. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1), 5–31. Recuperat de <https://scholarworks.dlib.indiana.edu/journals/index.php/ried/article/view/135/226>
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920–929. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.003>
- Teodoro, A. (2014). Critique and utopia, or a pedagogy of possibility in the building of democratic educational policies. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 125–139. Recuperat de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502014000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's Not My Fault: Predicting High School Teachers Who Blame Parents and Students for Students' Low Achievement. *The High School Journal*, 87(3), 5–14. <http://doi.org/10.1353/hsj.2004.0005>
- Tienken, C. H. (2013). Neoliberalism, Social Darwinism, and Consumerism Masquerading as School Reform. *Interchange*, 43(4), 295–316.

<http://doi.org/10.1007/s10780-013-9178-y>

- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación En La Escuela*, 2007(68), 11–24. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070545>
- UNICEF. (2002). *UNICEF va a la escuela para aprender a participar en pequeñas y grandes comunidades democráticas*. Buenos Aires: UNICEF - Oficina de Argentina.
- United Nations Human Rights. (1989). The Convention: on the rights of the child. Recuperat de <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2012). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87. Recuperat de <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>
- Vieno, A., Gini, G., Santinello, M., Lenzi, M., & Nation, M. (2011). Violent behavior and unfairness in school: Multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Community*, 39(5), 534–550. <http://doi.org/doi/10.1002/jcop.20450/full>
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3–4), 327–41. <http://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Wacquant, L. (2001). Deadly symbiosis. When ghetto and prison meet and mesh. *Punishment & Society*, 3(1), 95–134. <http://doi.org/10.1177/14624740122228276>
- Wade, R. C. (2000). Service-Learning for Multicultural Teaching Competency: Insights from the Literature for Teacher Educators. *Equity & Excellence in Education*, 33(3), 21–29. <http://doi.org/10.1080/1066568000330304>
- Wallerstein, I. (2003). Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History*, 45(4), 650–679. <http://doi.org/10.1017/S0010417503000318>
- Watson, E. R., & Foster-Fishman, P. G. (2013). The exchange boundary framework: understanding the evolution of power within collaborative decision-making settings. *American Journal of Community Psychology*, 51(1–2), 151–63. <http://doi.org/10.1007/s10464-012-9540-8>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for

PART V. REFERÈNCIES

Capítol 11. Referències

- Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
<http://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/402238>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zinn, H., & Macedo, D. (2005). *Howard Zinn on democratic education*. London: Boulder.