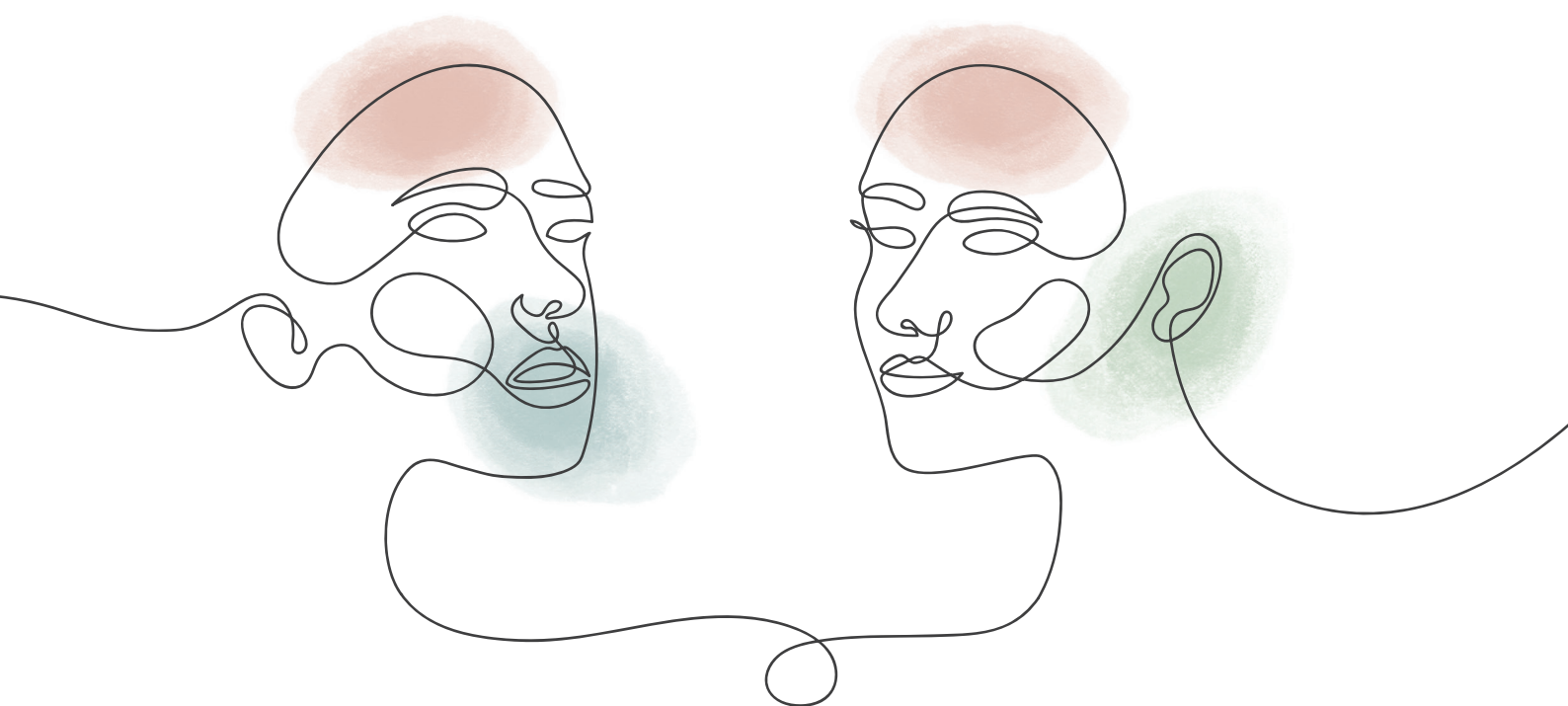


TESI DOCTORAL

El reconeixement de les veus de l'alumnat per a la reflexió de la pràctica educativa a secundària

Una recerca col·laborativa

Laura Farré Riera



TESI DOCTORAL

**El reconeixement de les veus de l'alumnat per a la
reflexió de la pràctica educativa a secundària.
Una recerca col·laborativa**

Laura Farré Riera

Directora de tesi
Dra. Núria Simó Gil

Línia d'investigació
Educació, territori i ciutadania

2021

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya
Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes
Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives



ESCOLA
DE DOCTORAT

UVIC-UCC

*Al meu fill Roger i a en Miquel, per
fer-me la persona més feliç del món.*

Totes les persones grans han començat essent nens (però n'hi ha poques que se'n recordin)
Saint-Exupéry (1998, p. 5)

AGRAÏMENTS

Les primeres línies estan destinades a totes aquelles persones que m'han acompanyat en el procés de realització de la tesi i que amb la seva col·laboració, implicació i ajuda he pogut desenvolupar el projecte que articulo en el present treball. A totes elles els vull dedicar el meu agraïment més sincer, fent especial menció a:

El centre de Gurb, per impregnar-me de la vostra il·lusió pel canvi i el progrés educatiu. Per tenir les portes de l'institut sempre obertes i per fer-me sentir una part més de la comunitat educativa. Estic segura que ens tornarem a trobar en futurs projectes.

Els quatre docents implicats en la recerca, per la vostra implicació i compromís des del primer minut, per valorar la tesi com un procés d'aprenentatge individual i col·lectiu i per la confiança i la sinceritat rebuda en tot el procés d'investigació. No és fàcil obrir les portes de l'aula i deixar-hi entrar a una persona externa, així que gràcies sinceres.

L'alumnat del centre, sense el qual aquesta recerca no hagués pogut esdevenir una realitat. Per valorar la tesi i compartir les vostres veus amb total llibertat i sinceritat. Per deixar-me fer-vos preguntes, conèixer més sobre les vostres experiències i vivències educatives i socials i per les mostres de respecte rebudes en tot moment.

La Núria Simó, perquè sense tu aquest procés no hagués estat el mateix. Gràcies Núria per ensenyar-me a fer recerca, per totes les oportunitats d'aprenentatge, per les llargues converses i per la teva energia i ganes d'aprendre. Gràcies per inculcar-me la idea que *cadascú fa la tesi que pot fer*, aportant punts de llum i de tranquil·litat. Gràcies per la teva bondat, per respectar-me com a persona i sobretot com a mare. Ha estat un plaer aprendre de tu i amb tu.

En Joan Soler, pel *Kinder Bueno* que va significar un abans i un després en la nostra relació. Per la teva generositat, el teu respecte i l'interès constant sobre els avenços de la tesi i la vida en general. Ets un exemple i referent de com vull entomar la meva tasca com a mestra.

La Laura Domingo, simplement per ser com ets. Per la teva humilitat, per la teva preocupació, pel teu saber i per la teva amistat. Espero treballar plegades durant molt de temps.

Les meves companyes de despatx, per les estones compartides i pels riures i moments viscuts. Per l'amistat que emergeix d'un projecte individual però alhora compartit com ha estat la realització de la tesi. Ara només ens queda celebrar-ho com cal.

L'equip del projecte *Demaskole*, els membres del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic i als companys i companyes del Departament de Pedagogia i de la FETCH en general.

La Dra. Kiki Messiou, per ser un referent en el reconeixement de les veus de l'alumnat i en la inclusió educativa, i per acompanyar-me en la meva primera experiència lluny de casa.

La Dra. Ruth Leitch, per la teva passió i ganes per entomar la vida i tot allò que aquesta ens depara. Per les visites turístiques, les sortides gastronòmiques i les teves paraules sinceres.

Els Àngels d'en Carlus, per ser-hi sempre, per l'amistat, l'amor i el respecte després de 30 anys junts.

La Clàudia Dunkel, pel disseny de la portada i per la teva paciència en tot aquest procés.

Tots els i les mestres, professorat i monitors i monitores que han format part de la meva trajectòria professional i personal i que m'han ofert tantes oportunitats d'aprenentatge.

I, sobretot, gràcies al meu pare i mare, per ensenyar-me a lluitar pels meus somnis i a no rendir-me mai. A la meva germana, per ser el meu gran model a seguir. Simplement t'admiro. Als meus sogres, per cuidar en Roger i donar-li tant d'amor. Al meu company de viatge, en Miquel, per respectar-me, acompanyar-me i recolzar-me en aquest procés i per donar-me el més important de la meva vida, el meu fill, en Roger. I a la resta de la meva família, gràcies per l'amor que em brindeu cada dia. Us estimo molt.

NOTES

* La present recerca està vinculada al projecte d'investigació *Demoskole: democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02).

** Aquesta tesi doctoral ha estat possible gràcies a l'ajut per a la contractació de personal investigador novell (FI-2016), el suport de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya i a la beca de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya per estades de recerca fora de Catalunya.

*** Al llarg del treball d'investigació he evitat l'ús continuat de la duplicitat de gènere per facilitar-ne la lectura. És per això que quan s'utilitzen els termes alumne, docent o professor, etc. es fa referència a ambdós gèneres, sense cap tipus de distinció que pugui comportar una valoració pejorativa i/o una consideració discriminatòria.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Empresa i Coneixement
Secretaria d'Universitats i Recerca



Unió Europea
Fons Social Europeu

UVIC

UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

ÍNDEX ABREUJAT

PRESENTACIÓ

Estructura de la tesi.....	13
Antecedents de la recerca.....	14

PRIMERA PART. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Introducció marc teòric. Dilemes i qüestions prèvies	21
1. Les veus de l'alumnat i la seva participació en el context escolar	25
1.1. El moviment de les veus de l'alumnat.....	25
1.2. La participació de l'alumnat en el context escolar.....	34
2. L'escola inclusiva: les veus de l'alumnat en contextos d'equitat	49
2.1. Conceptualització del terme inclusió	49
2.2. De l'exclusió a la inclusió educativa	54
2.3. Una escola per a tothom: cultures, polítiques i pràctiques inclusives.....	57
3. La millora escolar a partir del reconeixement de les veus de l'alumnat	65
3.1. Aproximació al concepte de millora escolar	65
3.2. La dimensió organitzativa dels aprenentatges i la millora escolar	72
Cloenda marc teòric. El camí cap a una escola democràtica, participativa i inclusiva.....	87

SEGONA PART. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

4. Epistemologia i ètica de la recerca.....	93
4.1. Preguntes i objectius de la investigació	93
4.2. L'enfocament epistemològic i ètic: com em plantejo la recerca?.....	94
4.3. El mètode d'investigació: l'estudi de cas	112
5. La perspectiva metodològica: vinculant teoria i pràctica	115
5.1. El cas: el centre d'educació secundària.....	115
5.2. Els participants com a col·laboradors en la recerca	122
5.3. Procediment seguit en la recollida de dades	129
5.4. Instruments i tècniques de recollida de dades	134
5.5. Procediment seguit en l'anàlisi de dades.....	159

TERCERA PART. RESULTATS DE LA RECERCA

6. Els participants en la recerca: relació amb l'alumnat i el professorat.....	171
6.1. Grup classe A.....	171

6.2. Grup classe B	175
6.3. Grup classe C	179
6.4. Grup classe D	185
7. La participació de l'alumnat a les aules de secundària	191
7.1. Aproximació teòrica al concepte de participació: com s'entén i es defineix	192
7.2. Característiques dels processos participatius de l'alumnat: possibilitats i límits	196
7.3. Factors que condicionen la participació de l'alumnat en el context de l'aula	199
7.4. Contextos d'aprenentatge participatius en els grups investigats	215
7.5. El valor de l'educació inclusiva en els contextos d'aprenentatge participatius	230
8. Els processos de reflexió i millora escolar: canvi de mirada, de pensament i d'acció ...	241
8.1. Accions educatives participatives en el marc de cada grup	241
8.2. La pràctica educativa a l'aula en els contextos d'aprenentatge participatius	247
8.3. Possibilitats i resistències davant els processos de canvi escolar	256
9. Reflexions del claustre sobre la participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge	263
9.1. Aproximació teòrica al concepte de participació: com s'entén i es defineix	263
9.2. Elements que conformen una pràctica participativa	266
9.3. Contextos d'aprenentatge participatius: reflexions del claustre	269
 QUARTA PART. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR	
10. Participació activa de l'alumnat i aprenentatge democràtic	277
10.1. Democratitzar els contextos d'aprenentatge participatius	278
10.2. Relació entre la participació de l'alumnat i la vivència de la ciutadania	310
11. Reptes de la tesi i línies d'investigació futures	313
11.1. Reptes vinculats amb l'aproximació epistemològica, metodològica i ètica	313
11.2. Reptes vinculats amb els processos de construcció del coneixement	321
EPÍLEG	329
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	333
ÍNDIX DETALLAT	351
ÍNDIX DE TAULES I FIGURES	355
ANNEX	357

PRESENTACIÓ

La tesi doctoral porta per títol *El reconeixement de les veus de l'alumnat per a la reflexió de la pràctica educativa a secundària. Una recerca col·laborativa*, i correspon al desenvolupament d'una recerca iniciada al març del 2016 que té com a finalitat reconèixer les veus de l'alumnat per comprendre la seva participació en els contextos d'aula i reflexionar al voltant de la pràctica educativa.

Estructura de la tesi

Partint d'aquest propòsit, la tesi s'estructura en quatre parts que procuren recollir els aspectes més rellevants vinculats al procés d'investigació seguit, distribuint la informació en diversos capítols. Abans, però, articulo un primer punt a mode d'introducció en què exposo qui sóc, d'on vinc i cap a on vaig. És a dir, em centro en la pròpia trajectòria professional i destaco els motius que m'han portat a investigar sobre la participació de l'alumnat a les aules de secundària.

La primera part de la tesi correspon a la fonamentació teòrica de la recerca i està dividida en tres capítols vinculats als conceptes clau, és a dir, les veus de l'alumnat i la seva participació en els contextos d'aula, la inclusió educativa i els processos de canvi i/o millora escolar. La finalitat d'aquesta primera part és aproximar-me conceptualment a aquests eixos per establir un diàleg i discussió al voltant de les temàtiques principals. En el capítol 1, *Les veus de l'alumnat i la seva participació en el context escolar*, faig referència al moviment de les veus de l'alumnat i a la participació dels nois i noies en els contextos escolars. El capítol 2, *L'escola inclusiva: les veus de l'alumnat en contextos d'equitat*, se centra en l'educació inclusiva i com aquesta esdevé primordial a l'hora de reconèixer les veus de l'alumnat i reflexionar al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge en contextos d'equitat. En el capítol 3, *La millora escolar a partir del reconeixement de les veus de l'alumnat*, construeixo un discurs al voltant del concepte de millora i canvi escolar a partir de diferents aproximacions teòriques, així com també destaco els elements que cal reconsiderar per avançar cap a una escola més democràtica, participativa i inclusiva.

La segona part de la investigació fa referència al disseny i desenvolupament de la recerca i està organitzada en dos capítols. En el capítol 4, *Epistemologia i ètica de la recerca*, exposo els objectius i les preguntes d'investigació i plantejo com entenc i concreto el construccionisme, la recerca col·laborativa com a perspectiva d'investigació i quins aspectes s'hi vinculen, així com també el mètode emprat. En aquest cas també desenvolupo els principis ètics que m'han acompanyat en la realització de la tesi.

En el capítol 5, *La perspectiva metodològica: vinculant teoria i pràctica*, descriu el centre investigat, els participants com a col·laboradors actius, els principals instruments i tècniques de recollida de dades i les fases del treball de camp, així com també el procediment seguit durant l'anàlisi i interpretació de les dades, fent especial referència als processos de categorització i triangulació.

La tercera part de la tesi correspon als resultats de la recerca i s'estructura en quatre capítols. En el capítol 6, *Els participants en la recerca: relació amb l'alumnat i el professorat*, contextualitza els grups investigats i exposo la relació que he teixit amb els alumnes i els docents. En el capítol 7, *La participació de l'alumnat a les aules de secundària*, articulo els resultats vinculats a la capacitat participativa dels joves en els contextos d'aula, analitzant la pràctica educativa i la importància de l'educació inclusiva per avançar cap a un autèntic reconeixement de les veus de l'alumnat. En el capítol 8, *Els processos de reflexió i millora escolar: canvi de mirada, de pensament i d'acció*, destaco quins han estat els processos de reflexió compartits entre adults i infants i els canvis implementats a les aules per avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius. Finalment, en el capítol 9, *Reflexions del claustre sobre la participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge*, exposo els punts de vista, opinions i reflexions que fa l'equip docent del centre al voltant de la participació de l'alumnat en els contextos d'ensenyament i aprenentatge a secundària.

La quarta part fa referència a les conclusions de la recerca i a les perspectives de futur i està estructurada en dos capítols. En el capítol 10, *Participació activa de l'alumnat i aprenentatge democràtic*, desenvolupo les possibilitats i els límits de la participació de l'alumnat en els contextos d'aula a fi de promoure canvis en la concepció de la infància i avançar cap a una major corresponsabilitat dels nois i noies amb els propis aprenentatges. Per últim, el capítol 11, *Reptes de la tesi i línies d'investigació futures*, fa referència als reptes vinculats amb l'aproximació epistemològica, metodològica i ètica de la recerca, així com també exposo les perspectives de futur vinculades a la tesi a favor de l'escola democràtica, participativa i inclusiva.

Antecedents de la recerca

Pel que fa als antecedents i a l'origen de la realització de la tesi esmentar que han confluït diversos factors que han esdevingut el punt de partida per iniciar el procés d'investigació. Per una banda, per la meua curiositat, interès i motivació per continuar investigant en l'àmbit de la participació de l'alumnat i al voltant de la democratització dels contextos d'aprenentatge. Per l'altra, per la voluntat i el compromís de continuar-me formant com a mestra.

Fent referència al meu passat –ja que no puc centrar-me en la tesi sense parlar de mi mateixa i de la meua història de vida–, és a dir, al recorregut personal i professional que m’han portat a on em trobo en l’actualitat, destacar que des de petita sempre he volgut fer de mestra. Graduar-me com a mestra d’Educació Infantil (2009-2013) per la Universitat de Girona em va donar la possibilitat de posar en pràctica la mestra que m’havia imaginat ser tantes vegades. Tot i que des dels inicis de la meua formació he reflexionat sobre la idea de *fer* de mestra o *ser* mestra, prenent les paraules de Cela i Palou quan afirmen que “no ens considerem mestres, volem dir que no *som* mestres, si això significa que ja hem arribat de manera definitiva a algun lloc. Preferim afirmar que *fem de* o que durant molts anys *hem exercit de*” (2011, p. 10), en el meu cas personal considero que *faig de* mestra i també en *sóc*. Ho entenc així perquè no només he exercit professionalment com a tal, sinó que alhora des de petita he tingut la vocació per fer-ho. Així, em posiciono en la idea que la feina de mestra és vocacional, cosa que deriva en un sentiment individual d’estima, respecte i compromís cap als infants i les seves famílies amb la voluntat de contribuir a transformar la societat. De fet, una de les coses que més m’apassiona d’aquesta professió és la reflexió i aprenentatge constant que emergeix de la quotidianitat escolar, així com la sorpresa i el descobriment, és a dir, “la capacitat d’estrenar el món a cada mirada” (Cela i Palou, 2011, p. 10). En conseqüència, la pròpia inquietud i motivació personal vinculada al món educatiu em porten a investigar el que investigo (Creus, 2011).

Paral·lelament a això, esmentar que un cop finalitzat el Grau les meves ganes de continuar aprenent i creixent professionalment no van minvar, per la qual cosa vaig realitzar el Màster en Educació Inclusiva a la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (2013-2015) (d’ara en endavant UVic-UCC). Aquests estudis no només em van aportar coneixements, habilitats i competències com a mestra, sinó que alhora em van obrir les portes de la recerca en educació. El meu primer contacte amb el món de la recerca, a banda de la realització del Treball Final de Grau, fou arran del projecte d’investigació *Demoskole: democracia, participación y educación inclusiva en centros educativos*¹. Aquest projecte, liderat per la Núria², tenia com a objectius principals: a) conèixer i analitzar els discursos sobre democràcia, participació i educació inclusiva

¹ *Demoskole* és un projecte d’investigació coordinat entre la UVic-UCC i la Universitat de Girona (UdG), i finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02). Concretament, aquest projecte es va iniciar el gener de 2012 i va finalitzar al desembre de 2016, implicant a un gran nombre d’investigadors d’ambdues universitats catalanes. Investigadors del Grup de Recerca Educativa de la UVic-UCC (GREUV): Núria Simó (IP), Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado i Antoni Tort. Investigadors del Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES) de la UdG: Jordi Feu (IP), Francisco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Patrícia Melgar, Eduard Mondéjar, Glòria Muñoz, Josep Miquel Palaudàrias, Oscar Prieto i Carles Serra.

² En el moment en què faig referència a la Núria em refereixo a la Dra. Núria Simó Gil, directora de la tesi.

als centres d'educació infantil i primària i de secundària; b) detectar amb els centres quines són les pràctiques educatives que consideren més democràtiques i analitzar-les conjuntament per veure'n la qualitat democràtica i pensar com millorar-les; c) analitzar si les pràctiques que s'han detectat com a democràtiques són també més inclusives amb relació a la participació de tots els infants i les seves famílies; i, finalment, e) contrastar semblances, diferències i interferències dels processos participatius dels centres d'educació infantil, primària i secundària. La meua participació en el projecte em va permetre vincular-hi el Treball Final de Màster³ anomenat *La participació de l'alumnat en pràctiques democràtiques i inclusives als centres. Un estudi de cas* (Farré-Riera, 2015). Concretament, el TFM tenia com a finalitat reflexionar al voltant de la participació de l'alumnat de secundària i analitzar la importància de promoure la implicació dels nois i noies per avançar cap a fites de major democràcia i inclusió educativa.

Conseqüentment, i arran de les recerques anteriorment descrites i de les meves inquietuds com a mestra i investigadora em va sorgir l'interès de continuar investigant al voltant de la participació de l'alumnat a l'etapa de secundària⁴. Atès que en el procés de realització d'una tesi doctoral dos elements clau són l'emoció i la motivació pel tema objecte d'estudi (Hramiak, 2017; Sinclair et al., 2013), i tal com la Núria em va suggerir des del principi, havia de cercar una temàtica que m'apassionés amb la qual hi establís un compromís emocional i acadèmic. Així doncs, puc afirmar que va ser la pròpia temàtica la que em va trobar i captivar per iniciar aquesta investigació, com un procés natural guiat per la meua voluntat i curiositat de continuar investigant en aquest àmbit d'estudi.

El desenvolupament d'aquesta recerca m'ha donat la possibilitat de créixer professionalment com a investigadora i assumir les competències bàsiques a partir de les quals podré continuar ampliant aquest rol en futurs projectes, i també com a mestra, reconeixent allò que em pot aportar en el meu exercici docent.

Abans de finalitzar amb aquest primer punt de presentació esmentar que sempre m'he formulat

³ Atès que en diversos capítols de la tesi faig referència al Treball Final de Màster, a partir d'aquest moment faig servir les sigles TFM per agilitzar la seva lectura i comprensió.

⁴ A banda de la realització dels treballs de fi d'estudis o de la meua participació en diversos projectes d'investigació no puc obviar el paper que han tingut les formacions a l'hora de construir el meu perfil com a investigadora. Participar en seminaris, jornades i/o congressos nacionals i internacionals m'ha permès desenvolupar la capacitat crítica i reflexiva i incidir en la transferència de coneixement compartint amb altres investigadors els diferents processos de recerca. Tot i que hi ha hagut diverses formacions que han esdevingut essencials per realitzar la tesi doctoral i contribuir a la pròpia identitat com a investigadora, de totes elles voldria destacar les dues estades de recerca; la primera a la Southampton Education School, amb la Dra. Kyriaki Messiou (octubre 2016), i la segona a la Queen's University Belfast, amb les Dres. Ruth Leitch i Laura Lundy (maig 2018).

preguntes sobre l'escola, és a dir, sobre les activitats educatives que s'hi produeixen, les relacions entre adults i infants, les metodologies emprades, els espais o com es concreta l'atenció a la diversitat, etc. però sobretot sempre m'he qüestionat el rol de cada un dels col·lectius i el seu paper en els contextos d'aprenentatge. La realitat viscuda en la meua etapa com a alumna i com a mestra és que els adults ens acostumem a replantejar aspectes vinculats a les activitats, a la metodologia o a les formes d'avaluació sense prendre en consideració les veus dels infants o l'impacte que aquests canvis tindran en els seus aprenentatges. Considero, per tant, que investigar en aquesta direcció es deu al propi interès i compromís amb el coneixement, amb el territori, amb els alumnes i les seves famílies, així com també amb la meua curiositat individual per contribuir, en la mesura del possible, a reflexionar sobre la importància que té l'educació en la societat actual.

La tesi, doncs, pretén ser un projecte d'investigació en educació que obri noves perspectives de debat i reflexió individual i col·lectiva amb la finalitat d'avançar, de manera conjunta, en el reconeixement dels infants com a subjectes capacitats per prendre decisions sobre la reconstrucció de les pràctiques i metodologies educatives i situar-los en el centre dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

PRIMERA PART. Fonamentació teòrica

Debemos ver de otra manera a los alumnos para reevaluar sus capacidades y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares, de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer. Con este fin, tenemos que tomar en serio lo que nos dicen los alumnos sobre sus experiencias como aprendices en los centros, lo que les dificulta el aprendizaje y lo que les ayuda a ello.

Rudduck i Flutter (2007, p. 15)

La primera part de la tesi correspon a la fonamentació teòrica i a l'aprofundiment dels conceptes més rellevants que m'han permès guiar i vertebrar el procés d'investigació per tal de donar resposta a les preguntes i als objectius de recerca. Els tres grans capítols teòrics sobre els quals se sustenta el projecte són: les veus de l'alumnat i la seva participació en el context escolar, l'educació inclusiva i la millora escolar. Tanmateix, i abans de centrar-me en cada un d'aquests blocs, hi ha un primer apartat que correspon a una introducció en què exposo els principals dilemes a partir dels quals es construeix la recerca, així com també algunes qüestions prèvies que cal tenir presents per promoure processos educatius que tinguin en compte les veus dels infants⁵ per avançar cap a escoles més democràtiques, participatives i inclusives.

El primer capítol fa referència a les veus de l'alumnat en el context escolar i, en aquest cas, faig un recorregut pels fonaments teòrics que hi ha al voltant d'aquesta temàtica, així com també em centro en la participació dels infants a l'escola. L'objectiu és que tots els nois i noies puguin expressar lliurement les seves opinions i puguin formar part dels processos de presa de decisions, per la qual cosa és important reflexionar sobre com es pot aconseguir una major participació i corresponsabilitat de l'alumnat amb els aprenentatges i la millora escolar. En el segon capítol articulo el concepte d'inclusió educativa, entès com un requisit indispensable per avançar cap a projectes educatius que tinguin com a propòsit reconèixer les veus de tots i totes en els processos de canvi escolar. Així doncs, promoure contextos d'equitat en què l'alumnat pugui participar en igualtat de condicions i reflexionar sobre els propis aprenentatges i sobre la vida diària al centre esdevé un element clau de les escoles democràtiques i participatives. El tercer capítol correspon al concepte de millora escolar a partir del reconeixement de les veus de l'alumnat. Concretament, em centro en com aquestes veus permeten generar nous rols i espais de reflexió conjunta entre el professorat i l'alumnat amb la finalitat d'incorporar canvis en la pràctica educativa i en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Finalment, hi ha un últim apartat que correspon al tancament del marc teòric, en el qual poso de manifest algunes idees bàsiques tractades al llarg del capítol amb l'objectiu d'avançar cap a una escola més participativa, democràtica i inclusiva.

A continuació desenvolupo el primer apartat introductori del marc teòric.

⁵ Segons l'article 1 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant de l'Organització de les Nacions Unides [ONU] (1989, p. 2) "s'entén per infant tot ésser humà menor de 18 anys, tret que en virtut de la llei que li sigui aplicable, hagi assolit la majoria d'edat abans". Així doncs, en la present recerca utilitzo els termes *infants* i *joves* indistintament per referir-me als nois i noies menors de 18 anys.

INTRODUCCIÓ MARC TEÒRIC. DILEMES I QÜESTIONS PRÈVIES

Actualment ens trobem davant d'una societat complexa i canviant, la qual cosa comporta que les exigències que se'n deriven vagin encaminades a la necessitat de construir, de manera conjunta, nous espais de ciutadania (Departament d'Ensenyament, 2012). Concretament, des de finals de la dècada de 1990 hi ha hagut una preocupació en l'àmbit educatiu per afrontar, amb la major creativitat i responsabilitat possibles, els nous conflictes que emergeixen, i alhora per promoure nous projectes que tinguin com a punt de partida la implementació de processos participatius (Parrilla, 2002). De fet, un dels principals reptes de les societats del segle XXI així com dels sistemes educatius actuals és facilitar la presència de l'alumnat a la vida del centre i avançar, de manera col·lectiva, en la igualtat de drets i oportunitats de tots i totes per afavorir el compromís en l'activitat educativa i fomentar el desenvolupament d'hàbits de convivència democràtica (De Haro et al., 2019). Promoure una educació compromesa amb la construcció d'una societat més democràtica i justa basada en valors i principis inclusius esdevé un objectiu prioritari (Barbosa, 2000; Edelstein, 2011; Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020).

En el present apartat reflexiono sobre el paper que exerceix l'escolarització en aquest procés de transformació i incideixo en la importància de promoure el reconeixement de les veus de l'alumnat, en igualtat de condicions, en els processos de canvi i millora escolar (Rojas et al., 2012). D'aquesta manera, l'escola podrà esdevenir un espai de preparació de ciutadans crítics, autònoms i participatius, la qual cosa resulta cabdal per avançar cap a una veritable democràcia escolar. Amb relació a això, i segons Hart (1992, p. 4):

A nation is democratic to the extent that its citizens are involved, particularly at the community level. The confidence and competence to be involved must be gradually acquired through practice. It is for this reason that there should be gradually increasing opportunities for children to participate in any aspiring democracy, and particularly in those nations already convinced that they are democratic.

Atès que la participació en igualtat de condicions és un dret per a la justícia social i un dret en les societats democràtiques (Connell, 1997), és important que des dels centres educatius s'impulsin experiències que facilitin la participació i la vivència de la democràcia per part dels membres de la comunitat educativa en tots els espais del centre, tenint present que "ser ciudadano hoy significa vivir en un mundo donde es necesario asumir un rol activo, crítico y comprometido con las injusticias y desigualdades sociales que hacen cada vez más difícil luchar por la justicia social" (Parareda-Pallarès et al., 2016, p. 122).

Tal com exposa el Departament d'Ensenyament (2012):

L'escola és el reflex de la societat i, alhora, és un espai privilegiat on tots els ciutadans i ciutadanes adquireixen uns coneixements i uns hàbits de socialització i de relació amb els altres. Un dels seus objectius bàsics ha de ser ensenyar i aprendre a viure i conviure; ha de fomentar i liderar la convivència, tant a l'interior del centre educatiu com al seu entorn immediat (p. 4).

Davant d'aquesta situació és important incorporar totes les veus en els processos de presa de decisions i, de manera primordial, les veus de l'alumnat, ja que la participació en els centres educatius contribueix a la formació d'una escola més oberta, justa i inclusiva (Mannion, 2010; Parrilla, 2002). La finalitat de l'escola, doncs, no és únicament la de transmissió i assoliment de continguts, sinó que l'escola esdevé una institució socialitzadora i transformadora de la societat. Edelstein (2011), per la seva banda, afirma que "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). Així, vetllar per tal que la democràcia escolar impregni els detalls més petits de la vida quotidiana de les persones esdevé un objectiu prioritari, des d'on es propicia l'aprenentatge sobre la democràcia, a través de la democràcia i per a la democràcia:

- a) learning *about* democracy in order to become a knowing and conscious democratic actor in (future) situations of social and political choice and decision;
- b) learning *through* democracy by participating in a democratic school community, and thus acquire sustainable democratic habits;
- c) learning *for* democracy, including the construction and ongoing development of democratic forms of life, based on cooperation and participation in local, national and transnational contexts (Edelstein, 2011, p. 130).

Atès que un dels propòsits de l'escola és el de formar les generacions més joves per viure en democràcia, tasca imprescindible del sistema educatiu obligatori, esdevé primordial educar en la democràcia, és a dir, permetre que tothom hi participi de manera activa (Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). D'aquesta manera, els infants podran sentir-se part d'una comunitat on es generin noves formes de viure i aprendre conjuntament (Fielding, 2012), cosa que els permetrà enfortir les relacions de col·laboració i cooperació entre els diferents membres de la comunitat educativa. Com assenyala Fielding, "la democràcia es una forma de vivir y aprender colectivamente, no simplemente un mecanismo para tomar decisiones conjuntas o para rendirnos cuentas los unos a los otros" (2018, p. 30). Així doncs, el fet de debatre, consensuar i prendre decisions sobre aspectes que afecten el dia a dia dels infants fa emergir escenaris de major seguretat i confiança per afrontar noves situacions i reptes, així com també per desenvolupar les pròpies competències individuals (Farré-Riera, 2020).

Tanmateix, no es pot avançar cap a fites màximes de democràcia si no s'entén de manera genèrica i amb l'objectiu de garantir una major llibertat i justícia social (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020). Tal com destaquen Feu et al. (2016) a partir de la recerca *Demoskole*, la democràcia a l'escola s'hauria de concebre des de quatre dimensions diferents que propicien una mirada oberta, integral i complexa que va més enllà de l'estricta participació. Concretament, aquestes dimensions són les de *governança*, *habitança*, *alteritat* i *ethos*.

Centrant-me en la primera dimensió, la democràcia com a *governança*, es pot entendre com un conjunt d'òrgans i processos participatius relacionats amb la presa de decisions que afecten la relació entre les persones o que tenen una dimensió interpersonal i/o d'interès comú o col·lectiu (Feu et al., 2016). Garantir els drets d'igualtat i llibertat per tal que tots els membres de la comunitat educativa puguin opinar i participar en els processos de presa de decisions afavorirà l'assoliment d'una veritable *governança* democràtica (Simó-Gil i Feu, 2018). Ara bé, si es pretén promoure estructures de participació, tant aquelles basades en els òrgans formals com les basades en els òrgans propis de cada centre, és clau garantir processos de presa de decisions basats en la deliberació i el consens per part de la comunitat educativa, inclòs l'alumnat.

Quant a la segona dimensió, l'*habitança*, els autors la defineixen com el conjunt de condicions necessàries que possibiliten la capacitat per viure i estar bé en un centre. Aquesta dimensió es basa en les accions orientades a realitzar una bona acollida de la comunitat, a millorar les instal·lacions i infraestructures educatives i alhora posa especial atenció en els recursos humans, econòmics i pedagògics per assegurar un benestar col·lectiu i una bona cohesió social (Fatsini-Matheu et al., 2017; Feu et al., 2016). Així, i per aconseguir una educació de qualitat que situï l'alumnat en el centre dels seus aprenentatges esdevé cabdal teixir relacions basades en el respecte i la confiança i assegurar un ambient de treball de tranquil·litat i benestar (Simó-Gil i Feu, 2018; Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020).

L'*alteritat* és la tercera dimensió vinculada al concepte de democràcia i fa referència a l'atenció a la diversitat. És a dir, es pot entendre com el conjunt de relacions i actituds encaminades a un reconeixement dels col·lectius no hegemònics en els diferents àmbits de la vida escolar, així com també en l'àmbit de la participació (Feu et al., 2016). Ara bé, per tal d'incloure tothom amb normalitat cal integrar les diferents situacions i condicions en el currículum ordinari, sense distincions. Per tant, aquesta dimensió també engloba els òrgans de govern i els espais en què es prenen les decisions amb la finalitat de reflexionar fins a quin punt es tenen en compte els interessos, necessitats i individualitats de les persones que formen part de la comunitat, "dignificant al màxim qualsevol tipus de diversitat" (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020, p. 105).

Finalment, per avançar cap a una escola més democràtica no només és important garantir les dimensions descrites anteriorment, sinó que *l'ethos*, és a dir, els valors, les virtuts i les capacitats pròpies i transversals també tenen un paper rellevant. Els valors per a una escola democràtica haurien de ser horitzons normatius que assenyalin la direcció que han de prendre les pràctiques pedagògiques. Per tant, aquests valors i/o capacitats no s'expliquen o es transmeten en una escola democràtica, sinó que s'impregnen en les petites accions de la vida quotidiana i acaben formant part de la cultura del centre (Feu et al., 2016; Simó-Gil i Feu, 2018).

A fi de promoure contextos educatius cada vegada més democràtics resulta fonamental tenir cura de totes les dimensions descrites anteriorment i garantir que tothom pugui desenvolupar formes de vida democràtiques, la qual cosa permetrà tenir un aprenentatge cognitiu i vivencial de què és una democràcia i com es viu (Apple i Beane, 1997). Segons Fielding, l'educació es pot entendre com “un elemento esencial en la creación y renovación de la democracia” (2018, p. 29). Vinculat a això, i com assenyalen Simó-Gil i Tort-Bardolet (2020), “aquesta realitat obliga a replantejar l'acció docent i la vida de l'aula” (p. 101). Per tant, si es pretén que la democràcia es visqui i formi part del currículum i que tots i totes puguin esdevenir ciutadans compromesos amb la societat és fonamental assegurar majors processos participatius per part dels infants en el context escolar (Farré-Riera, 2020), ja que l'assoliment de la democràcia escolar està directament supeditada a la capacitat participativa de l'alumnat (Dewey, 1995; Simovska, 2004, 2007).

En els següents capítols del marc teòric articulo un discurs vinculat a aquesta idea en què poso de manifest que per avançar cap a una escola més democràtica, participativa i inclusiva és bàsic replantejar el tipus d'educació que s'està portant a terme a les aules i capacitar l'alumnat per poder decidir sobre el seu present i futur. D'aquesta manera, es podrà garantir un interès personal per les relacions socials i assegurar un canvi social i educatiu just i equitatiu.

1. LES VEUS DE L'ALUMNAT I LA SEVA PARTICIPACIÓ EN EL CONTEXT ESCOLAR

El present apartat fa referència a les veus de l'alumnat en el context escolar per tal que se'ls reconegui com a subjectes capacitats per expressar de manera oberta i lliure les seves opinions i punts de vista, i per participar activament en la presa de decisions al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En primer lloc, reflexiono sobre el moviment de les veus de l'alumnat per contextualitzar el terme *veus*, i desenvolupo els principis i valors que defineixen i caracteritzen aquest moviment, així com també algunes de les tendències socials i educatives que donen suport a aquesta iniciativa. Tot seguit, em centro en la participació dels joves en el context escolar com una manera de donar veu a l'alumnat a l'escola, i destaco diferents graus i tipologies de participació. El propòsit és repensar el lloc que ocupen els infants, com a agents de canvi, en aquests nous contextos d'aprenentatge democràtics i participatius.

1.1. El moviment de les veus de l'alumnat

Intentar definir i aproximar-me conceptualment al que es coneix com a "moviment de les veus de l'alumnat" esdevé una tasca complexa i rigorosa, ja que hi ha moltes interpretacions i definicions al voltant d'aquest terme. Malgrat que en els darrers anys s'ha popularitzat bastant aquest concepte i, de fet, ha estat reconegut i impulsat per a diferents autors (Cook-Sather, 2006, 2014; Fielding, 2004a, 2012; Robinson i Taylor, 2007; Rodríguez-Romero, 2012; Rudduck i Flutter, 2007; Susinos, 2012; Susinos i Ceballos, 2012) encara no hi ha un consens sobre què implica veritablement aquest moviment i quines repercussions té en els contextos educatius. El que emergeix de la revisió bibliogràfica, però, és que cada vegada hi ha un major èmfasi amb relació a la participació de l'alumnat en el sistema educatiu, la qual cosa porta a replantejar i a reinventar noves possibilitats educatives que permetin reconèixer les veus de tots i totes i incrementar la seva implicació en els processos d'aprenentatge (Messiou i Ainscow, 2014).

El moviment de les veus de l'alumnat intenta donar un marc de referència a partir del qual es pugui analitzar i valorar diferents iniciatives que tinguin com a objectiu incrementar la participació dels nois i noies en els processos de millora i reconstrucció escolar (Lodge, 2005; Susinos-Rada et al., 2019). Aquest moviment, com assenyalen Saiz-Linares et al., "trata de rescatar las voces de las/os estudiantes en aras de comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa, preconizando su agencia en la toma de decisiones sobre elementos vehiculares de la vida escolar" (2019, p. 715).

Augmentar el protagonisme de l'alumnat en la presa de decisions sobre qualsevol aspecte de la vida escolar és present en molts referents bibliogràfics amb la finalitat d'afavorir processos de canvi i transformació. Amb relació a això, i com afirma Rodríguez-Romero (2012):

El movimiento de la voz del alumnado recoge un legado pedagógico con bastante historia que está unido a la enseñanza democrática (Dewey, 2004). Es el legado emancipador del proyecto crítico (Freire, 1988; Shor, 1997) que coloca en un lugar central al estudiante y lo sitúa en relación con las formas pedagógicas y políticas de participación (p. 70).

Escoltar les veus dels infants no significa únicament oferir-los oportunitats per tal que puguin expressar i comunicar les seves idees i opinions al voltant de la pràctica educativa, sinó que implica reconèixer el paper que poden tenir a l'hora de contribuir en els canvis (Cook-Sather, 2002, 2006, 2014; Sandoval, 2011). Així, la finalitat hauria de ser la construcció d'una cultura escolar més democràtica i inclusiva i la millora dels processos d'aprenentatge (Susinos-Rada et al., 2019). Com assenyalen Thornberg i Elvstrand (2012), "children can have different views on the meaning of social practices and of values and norms regulating these practices" (p. 45).

En aquesta direcció, el moviment de les veus de l'alumnat engloba una sèrie d'activitats que fomenten la reflexió, la discussió i el diàleg, així com també l'acció sobre assumptes que afecten principalment els estudiants, tot i que també poden implicar el professorat i la resta de persones de la comunitat educativa (Messiou, 2018; Messiou i Jones, 2015). Aquesta gamma d'experiències i activitats inclouen una àmplia varietat de pràctiques, que van des de la creació d'espais i estructures organitzatives que permetin a l'alumnat plasmar les seves opinions, desitjos i/o preocupacions sobre l'escola i les possibilitats de millora, fins a iniciatives on el lideratge dels infants com a element de transformació escolar se situa en primer pla (Fielding, 2004b, 2012). Tot i que aquestes situacions es poden donar en diversos moments de l'acció educativa, el més important és que els joves disposin d'espais i temps per poder expressar les seves veus, en contextos de respecte i confiança, i que aquestes siguin escoltades i reconegudes per tal de poder articular els seus punts de vista com a membres valuosos de la comunitat educativa (Rudduck i Flutter, 2007). Segons Saiz-Linares et al. (2019):

Configurar espacios dialógicos en las aulas donde se escuchen las voces del alumnado para comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa representa un elemento de valor para propiciar procesos reflexivos en las/os docentes dirigidos a la transformación y a la mejora escolar (p. 713).

No obstant això, el principal problema que hi ha hagut a l'hora d'impulsar la participació de l'alumnat en els processos de canvi escolar ha estat per l'existència d'algunes concepcions i idees

tradicionals sobre el lloc que ocupen els nens i nenes a l'escola i a la societat, col·locant-los en un pla més passiu i secundari (Rudduck i Flutter, 2007). Tal com exposen Susinos i Ceballos, "las iniciativas de voz del alumnado son poco probables allí donde domina una idea de la infancia con el único sentido de pasaje hacia la edad adulta, como una etapa de inmadurez, de espera y transición" (2012, p. 36). Per revertir aquesta situació és bàsic impulsar accions que situïn l'alumnat en el centre dels seus aprenentatges i dotar-los de la suficient llibertat i autonomia per poder expressar les seves veus en igualtat de condicions que els adults.

Amb relació a això, i com vaig justificar en el TFM, "no es pot obviar l'estructura de poder jeràrquica que encara continua dominant en moltes escoles aferrades a un model de caire més tradicional on l'alumnat queda en un segon pla i el professorat esdevé l'agent actiu del coneixement escolar" (Farré-Riera, 2015, p. 7). En molts centres, doncs, hi continua prevalent el pensament que són els docents els que tenen el coneixement i l'han de transmetre, la qual cosa comporta que les veus dels nois i noies tinguin poc reconeixement i repercussió en el dia a dia a l'aula i al centre. Ara bé, si partim de la idea que els alumnes són els veritables protagonistes dels seus aprenentatges em sorgeixen un seguit de preguntes de caire reflexiu: com pot ser que encara continuï predominant aquesta relació jeràrquica en què els infants queden supeditats als adults?; per què es prenen decisions vinculades a la pròpia pràctica docent sense reconèixer les veus dels alumnes?; quin és el rol que han d'assumir els joves i els adults en aquests nous contextos d'aprenentatge democràtics i participatius?

Des de fa dècades han emergit diverses tendències i iniciatives que han donat suport al moviment de les veus de l'alumnat i que han defensat la idea que aquestes veus esdevenen oportunitats per repensar les escoles i oferir nous espais per manifestar els punts de vista, preocupacions i/o propostes. Lodge (2005) reconeix que hi ha certs elements que cal tenir en compte per a la creació del discurs a favor del moviment de les veus de l'alumnat, i és per això que proposa sis eixos de debat i anàlisi per tal de donar-hi resposta. Aquests passen per la reflexió sobre la pròpia visió de la infància, el moviment dels drets humans, el concepte d'escoles democràtiques, l'educació per a la ciutadania, el consumisme i la preocupació per a la millora escolar. L'autora defensa que al llarg dels segles XIX i XX la visió que ha prevalgut sobre la infància ha estat la de preparació per a l'edat adulta, la qual emfatitzava la idea que els nens i nenes no tenien la suficient competència per assumir un paper actiu i de presa de decisions en assumptes que els podien afectar. Tanmateix, aquesta visió cada vegada està essent més qüestionada a mesura que els joves mostren una major comprensió i sensibilitat pels problemes socials i morals, cosa que fa evolucionar la concepció de la infància cap a subjectes de ple dret (Connell, 1997).

En aquest procés de canvi de paradigma hi ha diverses declaracions internacionals que reclamen el dret dels infants a expressar les seves opinions i que aquestes siguin escoltades i reconegudes. Tanmateix, no va ser fins a la Convenció sobre els Drets de l'Infant de l'any 1989⁶ que hi va haver el punt de partida a l'hora de legitimar el dret dels nens i nenes a expressar les seves opinions i experiències i a ser escoltats sobre aquells temes que els afecten de manera directa en el context escolar (Lundy, 2007; Messiou, 2006, 2018). A partir d'aquí va emergir una nova mirada i concepció al voltant de la infància reconeixent-los com a subjectes de ple dret i com a persones capaces de participar lliurement en la societat (Chawla, 2001; Hart, 1992; Hill et al., 2004; Sinclair, 2004). De fet, són molts els autors que reclamen i defensen la importància d'escoltar les opinions dels nois i noies per a la millora de l'escola (Bragg i Fielding, 2005; Cook-Sather, 2006, 2014; Gillett-Swan i Sargeant, 2017; Lodge, 2005), i que els reconeixen com a "testimonis experts" que poden aportar informació rigorosa sobre les seves experiències d'escolaritat. No obstant això, i com argumenta Fielding:

Hay poco o nulo reconocimiento de la responsabilidad manifiesta de las escuelas de educar a los jóvenes y a los adultos con quienes trabajan para que asuman, entiendan y desarrollen juntos sus capacidades como ciudadanos democráticos, y menos aun cuando se trata de sus obligaciones mayores, como crear y mantener comunidades vivas que inicien, desarrollen y mantengan las disposiciones y contextos del encuentro diario que ejemplifiquen y prefiguren las aspiraciones definitivas de la democracia (2018, p. 32).

Conseqüentment, l'escassa o sovint nul·la consideració de les veus de l'alumnat com a recursos valuosos en la reestructuració de les escoles comporta que els estudiants estiguin absents de les discussions encaminades a afrontar i millorar la pròpia acció educativa (Rudduck i Flutter, 2007). Ara bé, com es pot definir el concepte de *veus*?

1.1.1. Conceptualització del terme *veus*

El concepte de *veus*, com descriu Messiou, "can have varied meanings, including verbal and non-verbal ways of expressing views, through to active participation in decision-making, and can take different forms" (2018, p. 13). A la tesi l'utilitzo per descriure les opinions i els punts de vista dels nois i noies, així com també els seus pensaments, curiositats i interessos amb la finalitat que puguin participar en la presa de decisions sobre aquells aspectes que els afecten en el seu dia a dia (Hadfield i Haw, 2001; Mannion, 2010; Messiou i Jones, 2015).

⁶ Convenció sobre els Drets de l'Infant. ONU, 20 de novembre de 1989. Recuperat de http://www.fasi.cat/implicat/documents/convencio_drets_infancia.pdf

Tot i que cada vegada són més els autors que emfatitzen la importància de tenir en compte les veus dels infants en el context escolar, aquestes sovint encara són invisibles per als adults que hi treballen (Messiou, 2006, 2018). De fet, tradicionalment les veus de l'alumnat només s'han consultat sobre aquells aspectes més vinculats a temes de confort, però no se'ls ha fet partícips dels aprenentatges escolars (Cook-Sather, 2006, 2014; Lodge, 2005), per la qual cosa en l'actualitat són molts els centres educatius que no ofereixen oportunitats per tal que els nois i noies puguin expressar les seves opinions i/o punts de vista vinculats als processos de reflexió, canvi i millora escolar. Es considera, doncs, que els infants no estan en condicions per donar informació precisa i valuosa respecte a un àmbit o temàtica concreta (Messiou i Ainscow, 2014; Quinn i Owen, 2016).

En investigacions més recents com ara la recerca *Demoskole* (2013-2016) també s'ha pogut constatar que l'alumnat forma part dels processos de presa de decisions respecte aquelles activitats més lúdiques i/o perifèriques, és a dir, activitats i propostes que no són centrals en el currículum, mentre que encara es reconeix poc les seves veus en relació amb els aprenentatges escolars (Simó-Gil i Feu, 2018). Com afirmen Susinos i Ceballos:

El concepto voz del alumnado, aunque se suele utilizar como una expresión abierta para hablar de cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil en las escuelas, es, en realidad, una expresión polisémica que hace referencia a experiencias escolares con alcances y sentidos pedagógicos muy variables y difusos (2012, p. 24).

Aquest terme ha estat utilitzat en diferents iniciatives que han tingut com a objectiu defensar els drets dels grups no hegemònics que, en diverses institucions i/o organitzacions, han estat ignorats o desatesos (Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011), posant de manifest l'existència d'infants que no han pogut participar o expressar-se de manera justa i equitativa. Susinos, per la seva banda, exposa que aquest concepte fa referència a "todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, gestión y evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar" (2012, p. 16).

En la present investigació el terme *veus* s'entén com una acció participativa que ofereix igualtat d'oportunitats per a tots els individus, inclosos els més vulnerables, amb la finalitat que puguin exercir el seu dret a participar en igualtat de condicions en els processos de presa de decisions (Hadfield i Haw, 2001; Mannion, 2010). Aquest terme, des del posicionament com a investigadora, no significa que existeix una única veu en el context escolar, sinó que precisament fa referència al reconeixement de la diversitat de veus presents en un grup d'alumnes (Messiou,

2018; Robinson i Taylor, 2007). Per tant, al llarg de la tesi he utilitzat de manera intencionada el terme *veus* en plural amb la finalitat de representar aquesta diversitat existent. Atès que la riquesa del moviment de les veus de l'alumnat és precisament la de tenir en compte la diversitat d'opinions i punts de vista per generar nous coneixements, totes han de ser igualment escoltades i reconegudes per avançar cap a comunitats educatives veritablement inclusives i participatives (Baroutsis et al., 2016; Messiou i Hope, 2015; Susinos, 2009). Així doncs, entenc que no hi pot haver una veu hegemònica que deixi fora aquelles opinions que no s'ajusten dins dels seus paràmetres.

Tradicionalment un dels grans problemes a l'hora de recollir les veus dels infants ha estat per l'existència de dificultats metodològiques, ja que les formes més ordinàries no han resultat vàlides per a tothom (Cook-Sather, 2002). És a dir, les experiències que promouen el reconeixement de les veus de l'alumnat es desenvolupen majoritàriament a través de la comunicació oral amb debats, exposicions, assemblees i/o entrevistes. Malgrat que el diàleg i l'intercanvi verbal són els mecanismes principals en la comunicació humana i en els processos de deliberació, és important preguntar-nos si aquesta modalitat permet recollir les veus de tots i totes o bé pot arribar a generar processos d'exclusió (Fielding, 2011; Lodge, 2005; Messiou, 2012; Susinos-Rada et al., 2019). Partint d'aquesta premissa, al llarg de la tesi he procurat incorporar múltiples formes per tal que els joves puguin expressar obertament les seves opinions, idees o interessos i evitar qualsevol forma de marginació i/o invisibilització (vegeu l'apartat 5.4.). Com assenyalen Susinos i Ceballos:

Al igual que hay una tendencia a depender de los métodos orales, también es posible ejercitar nuevos modos creativos de escucha como la elaboración de vídeos, fotografías o de formatos plásticos de expresión. En este caso, la creatividad se pone al servicio de que ningún alumno (por características ligadas a su cultura, modos de comunicación, clase o sexo, tipo de lenguaje o forma de presentar sus ideas) se quede sin espacio para opinar o participar (2012, p. 38).

Paral·lelament a això, alhora voldria esmentar que en el moment en què es promou la capacitat de l'alumnat per expressar les seves veus no s'acostuma a reflexionar sobre el paper del silenci, atès que també pot esdevenir una forma de participació i assumeix una missió fonamental en els processos d'intercanvi i diàleg (Messiou, 2006, 2012). De fet, quan s'analitza el silenci s'acostuma a partir d'un enfocament deficitari ja que s'entén com un dèficit de participació de diferents individus que són considerats tímids i/o passius (Rudduck i Flutter, 2007; Schultz, 2009). També està vinculat a la idea d'autoprotecció davant de possibles burles o per la por al fracàs, per la qual cosa és important que des dels centres educatius es reflexioni sobre el funcionament quotidià de l'aula com un espai de lliure intercanvi entre els individus, on aspectes

com ara la seguretat i la confiança esdevinguin els eixos principals de les relacions socials (Susinos i Ceballos, 2012).

Schultz (2009) assenyala que el silenci no té un únic significat sinó que presenta dues accepcions principals. Per una banda, es pot interpretar com una negació activa a la participació, és a dir, com una resposta de desinterès, rebuig o resistència a participar, la qual cosa pot comportar que certs alumnes quedin exclosos d'allò que succeeix a l'aula i/o al centre. Per altra banda, aquesta autora considera que els silencis són essencialment participatius i alhora necessaris, productius i indispensables per crear espais en què els altres puguin participar i afavoreixin la interacció, el diàleg i l'escolta activa. Des de la recerca em posiciono en el segon enfocament i considero el silenci com una acció de gran valor educatiu per avançar cap a contextos d'aprenentatge que reconeixin les veus de l'alumnat en igualtat de condicions en els processos de reflexió escolar.

Per concloure, i tenint en compte que cada vegada són més les iniciatives que procuren implicar activament a l'alumnat en la vida quotidiana de l'escola (Fielding, 2012, 2018; Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020), és important que els centres replantegin la seva cultura escolar i apostin per un funcionament democràtic que els permeti actuar com a comunitat (Echeita, 2008; Gillett-Swan i Sargeant, 2017). Així, tots els membres, inclòs l'alumnat, comparteixen les responsabilitats en la gestió i s'afavoreix el desenvolupament de la pròpia identitat. Reconèixer les veus de l'alumnat, per tant, comporta que els centres i els docents reflexionin sobre com és possible organitzar-se per tal que la participació dels alumnes sigui real i genuïna i esdevingui en si mateixa un objectiu pedagògic (Simovska, 2004, 2007; Susinos, 2012). En aquest camí és primordial tenir present certs principis i/o valors que condicionen el procés de reconeixement de les veus dels infants, tal com exposo a continuació.

1.1.2. Valors i principis al voltant del moviment de les veus de l'alumnat

El moviment de les veus de l'alumnat se sustenta en un seguit de principis que tenen com a objectiu garantir que l'educació impulsi plantejaments educatius que situïn els infants en el centre dels seus aprenentatges a fi de construir comunitats compromeses amb la millora escolar i amb el benestar comú (De Haro et al., 2019; Fielding, 2011, 2018). A la tesi ha estat cabdal reflexionar sobre aquests valors i, per fer-ho, m'he centrat en dues propostes concretes.

La primera és la de Rudduck i Flutter (2007) que consideren que els principis que defensen aquest moviment es poden agrupar en quatre eixos distints: a) la importància d'ajudar els infants a desenvolupar les seves identitats i veus individuals; b) la necessitat dels joves de poder

dir el que pensen sobre les qüestions que els preocupen i/o afecten; c) el dret de l'alumnat a que se'ls consulti i reconegui en els processos de canvi com a testimonis experts; i d) la necessitat que els centres comprenguin i respectin el món dels joves.

El primer eix fa referència a la importància d'impulsar pràctiques i experiències que ofereixin a l'alumnat majors possibilitats per expressar les seves opinions, la qual cosa els dotarà d'autonomia per anar creant la seva identitat personal. Els centres, segons les autores, tenen la responsabilitat de facilitar espais i temps que fomentin múltiples formes de trobada. Serà en aquestes trobades on podran definir i ajustar el pensament crític i debatre conjuntament al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge. En el segon eix articulen la necessitat de promoure espais en què puguin compartir les opinions al voltant dels aprenentatges. És a dir, malgrat que en els últims anys hi ha hagut una carència important a l'hora de promoure estructures que legitimin les veus de l'alumnat, resulta clau reconsiderar les estructures tradicionals de poder a l'aula i al centre i avançar cap a relacions al màxim d'horizontals i igualitàries possibles. El tercer eix parla dels infants com a testimonis experts, és a dir, com a persones amb coneixements, experiències i perspectives pròpies que poden enriquir els processos de millora escolar: "los alumnos no solo pueden y deben participar en la construcción de sus ambientes de aprendizaje, sino también como colaboradores de investigación, examinando las cuestiones del aprendizaje y de todo lo que ocurra dentro de los centros" (Rudduck i Flutter, 2007, p. 101). Finalment, el darrer eix defensa que si es pretén aconseguir que els joves formin part dels processos de reflexió escolar és fonamental que es vinculin al projecte educatiu del centre. És per això que les escoles haurien d'estar en contacte permanent amb la vida quotidiana dels infants per tal que els contextos d'aprenentatge estiguin connectats a la seva realitat. Així, sentiran que formen part del centre i de la comunitat com a subjectes respectats tant a nivell individual com col·lectiu.

La segona proposta és la de Robinson i Taylor (2007) i també gira al voltant de quatre punts: a) el diàleg com a element clau de la comunicació; b) la necessitat d'uns processos participatius i democràtics autènticament inclusius; c) el reconeixement que les relacions de poder són desiguals; i d) la possibilitat de canvi i transformació.

El fet de consultar les veus de l'alumnat pot comportar, segons com sigui aquesta consulta, formes de reproduir jerarquies ja preexistents i perpetuar les veus hegemòniques. Així, i com afirmen les autores en el primer punt, el model dialògic de comunicació pot esdevenir una oportunitat per reconèixer les veus dels nois i noies, ja que la comunicació basada en un diàleg més horitzontal dona el poder a l'alumnat per convertir-se en agent de canvi capaç de participar

en el treball de millora escolar, juntament amb els adults (Fielding, 2011; Lodge, 2005). En el segon eix afirmen que per tal d'avançar cap a comunitats més democràtiques i inclusives és fonamental que les escoles reconeixin i acceptin la diversitat de veus presents a la comunitat i evitin qualsevol forma d'exclusió, i que alhora reflexionin sobre qui escolta, com s'escolta i sobre quins assumptes s'escolta. El tercer punt emfatitza que les relacions de poder preexistents entre adults i joves acostumen a ser desiguals, i que el moviment de les veus de l'alumnat reclama precisament escenaris de major equitat per avançar en els processos de reflexió educativa. Per tant, esdevé bàsic qüestionar-se si les estructures i relacions de poder existents a l'escola poden condicionar el reconeixement de les veus en igualtat de condicions (Fielding, 2011; Susinos, 2009). El darrer eix posa de manifest la necessitat d'escoltar i comprometre's amb les opinions de tots i totes per tal de posar en marxa autèntics processos de millora. Les autores afirmen que els centres haurien d'estar preparats per incorporar canvis en la seva pràctica escolar com a conseqüència del reconeixement de les veus dels infants i ser conscients que sovint aquests punts de vista no coincideixin amb els que la institució vol escoltar.

Aquests valors i principis són els que he procurat garantir en el transcurs de la tesi i en les diverses fases del procés d'investigació. Així, he considerat els infants com a persones amb opinions, punts de vista i experiències pròpies i valuoses capaces de prendre decisions sobre qüestions que afecten la seva realitat escolar, garantint la llibertat d'expressió i capacitant-los com a subjectes de ple dret per reflexionar al voltant de l'acció educativa juntament amb els docents (Cook-Sather, 2006, 2014; Gillett-Swan i Sargeant, 2017). Els coneixements i les experiències dels joves, doncs, "se alzan como elementos de ineludible valor para reflexionar sobre ciertas inercias, normas y prácticas habituales en las escuelas y para promover, consiguientemente, mejoras educativas orquestadas desde las preocupaciones e inquietudes del propio alumnado" (Saiz-Linares et al., 2019, p. 715). És per això que en aquest procés ha resultat essencial establir escenaris de major comunicació, respecte i confiança entre ambdós agents a fi de repensar les relacions de poder preexistents i els rols de cada un per avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius i democràtics.

La finalitat, en qualsevol cas, ha estat la de situar els nois i noies com a agents actius i assegurar la seva autoritat com a testimonis valuosos i experts per tal de desenvolupar "una reciprocidad más profunda entre profesorado y estudiante que posicione la voz dentro de un contexto de resolución, esperanza y transformación" (Fielding, 2018, p. 29). Els principis de responsabilitat i democràcia participativa, per tant, han estat presents en tot el procés d'investigació (De Haro et al., 2019).

A més, i per aconseguir una major implicació de l'alumnat i un diàleg reflexiu compartit amb els docents ha esdevingut primordial garantir la seva participació dins l'aula i analitzar com són els processos participatius en els contextos d'aprenentatge. En concret, he partit de la premissa que per aconseguir que tots i totes aprenguin al màxim de les seves possibilitats i s'impliquin activament en els processos de reflexió i canvi escolar esdevé primordial oferir més oportunitats de participació per part de l'alumnat. Així doncs, en el procés de reconeixement de les veus dels infants he apostat per una participació activa de tots i totes a fi d'augmentar les seves possibilitats per esdevenir protagonistes dels propis aprenentatges, idees que desenvolupo tot seguit.

1.2. La participació de l'alumnat en el context escolar

1.2.1. Conceptualització del terme *participació*

Atès que en l'actualitat un dels objectius de l'educació és avançar cap a sistemes més democràtics i justos, no es pot desvincular el moviment de les veus de l'alumnat amb el grau d'autonomia i participació que els infants tenen en el context escolar (Rojas et al., 2012; Susinos i Ceballos, 2012). Ara bé, què s'entén per *participar*?

Aquest esdevé un concepte ampli i polisèmic que s'ha treballat en nombrosos estudis i engloba un gran ventall de possibilitats, significats i usos, la qual cosa fa que aproximar-s'hi conceptualment sigui un procés complex i multidimensional (Fielding, 2012; Hart, 1992; Sinclair, 2004; Trilla i Novella, 2011; Velázquez, 1997). De fet, en els darrers anys ha anat guanyant força el discurs sobre la importància de la participació dels diferents agents de la comunitat educativa, inclòs l'alumnat, en el funcionament de les institucions escolars.

Encara que no hi ha una definició universal sobre què significa la participació dels infants, a continuació exposo el posicionament de diversos autors que han investigat al voltant d'aquesta temàtica. En primer lloc, i fent referència al nostre context més proper, voldria destacar com defineix el terme *participació* el Departament d'Ensenyament (2012):

Participar, en l'àmbit educatiu, vol dir, sobretot, ser protagonista del propi procés educatiu. La participació educativa és el camí per avançar cap a processos comunitaris de treball i d'aprenentatge en xarxa, orientats a l'èxit educatiu, a afavorir la convivència i a millorar l'entorn (p. 36).

Novella (2009), per la seva banda, s'aproxima a aquest concepte a partir de l'etimologia de les paraules. En concret, les arrels etimològiques del verb *participar* ens mostren que prové del llatí *particeps-icis* que significa prendre part en alguna cosa. Així doncs, entén la participació com l'acció de prendre partit en les decisions que afecten a la pròpia vida i també a la comunitat a la

qual es pertany, cosa que afavoreix la construcció de valors com el de justícia o solidaritat i promou l'exercici de la ciutadania activa (Novella i Trilla, 2014).

Simovska (2007) assenyala que es pot entendre la participació de l'alumnat des de dues vessants diferents. Per una banda, la participació en el sentit de prendre part en, pel simple fet d'estar-hi present –accepció que va en la línia de la proposta descrita anteriorment de Novella (2009)–, mentre que per l'altra fa referència a la idea de compartir quelcom amb alguna altra persona. Aquesta segona interpretació està relacionada amb la capacitat d'apoderament dels joves i significa que la persona se sent escoltada i és capaç de generar un impacte en els demés.

Sometimes the issue of student participation is constructed as the "voice of the child", grounded in discussions concerning the importance of listening to students as part of teaching, with a view to motivating students and fostering their learning and development. On other occasions, participation implies sharing power in making decisions relating to school matters as well as learners' influence on both the content and the processes of learning (...) (Simovska, 2007, p. 865).

Quant al posicionament d'un dels autors més citats a nivell internacional, el professor Roger Hart (1992), considera que la participació infantil es pot entendre com el procés de compartir decisions que afecten la pròpia vida, així com la vida de la comunitat on es viu. Admet que la participació és el mitjà pel qual es construeix una democràcia i comença des del moment en què l'infant entra al món i descobreix que és capaç d'influir en els diferents escenaris i esdeveniments que l'envolten, i generar canvis de manera lliure i voluntària juntament amb la resta de membres de la comunitat educativa. Atès que la participació és un dret dels infants en les societats, és bàsic que tots i totes tinguin oportunitats per prendre decisions sobre aquells aspectes que els afecten (Fielding, 2004a, 2012; Hill et al., 2004; Mannion, 2007). En aquesta mateixa direcció, Chawla (2001) defineix el terme com un procés en què "children and youth engage with other people around issues that concern their individual and collective life conditions. Participants interact in ways that respect each other's dignity, with the intention of achieving a shared goal" (p. 9).

Considerant la idea de Mager i Nowak (2012) com a punt de partida de la tesi, la participació infantil en el context escolar té a veure amb la implicació dels alumnes en els processos de presa de decisions, ja sigui a l'aula o al centre. En aquest cas, doncs, ja no només es parla de la idea de prendre part en, sinó que suggereix que els joves emprenguin accions i formin part dels processos de presa de decisions juntament amb els adults. Aquesta aproximació va més en la línia de com comprenc aquest concepte des de la recerca, així com també s'apropa a l'enfocament d'autors com Hart (1992) o a la segona interpretació de Simovska (2007).

Com a investigadora em posiciono en la idea que els nois i noies són subjectes de ple dret per ser consultats sobre els contextos d'ensenyament i aprenentatge i formar part dels processos de canvi i millora escolar (Lodge, 2005; Mannion, 2007; Rudduck i Flutter, 2007). Així, entenc el concepte de *participació* com una manera de donar veu a l'alumnat en el context escolar per reflexionar i implementar millores vinculades als processos d'aprenentatge i a la pràctica educativa.

Paral·lelament a això, el que comparteixen totes aquestes accepcions és que la participació es pot entendre com una acció encaminada a enriquir el sistema educatiu i la societat en general, per la qual cosa l'alumnat ha de disposar d'oportunitats per viure les seves primeres experiències participatives a l'escola. En conseqüència, la participació és el fruit d'un procés d'aprenentatge i la capacitat per participar únicament es podrà assolir gradualment mitjançant la pràctica (Biesta et al., 2009; Hart, 1992). Els adults són els encarregats de facilitar-ho, aprenent a escoltar i respectar les veus dels joves per tal de contribuir a la millora de les seves comunitats (Chawla, 2001; Thomas i Percy-Smith, 2010).

La participació de l'alumnat en el context escolar no es pot reduir als canals institucionals més o menys formalitzats ni a la participació delegada a través de representants, sinó que el repte és inventar noves possibilitats educatives que permetin implicar i fer participar a tots els infants en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Messiou i Ainscow, 2014; Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020). És a partir del treball quotidià a les aules –on l'alumnat hi passa tantes hores de la seva vida escolar– i mitjançant petites accions diàries que es pot anar creant una veritable cultura participativa (Jurado, 2009). Ara bé, en aquest procés no n'hi ha prou amb escoltar únicament les veus dels infants, sinó que alhora cal considerar-los una peça clau en els processos de presa de decisions sobre aspectes que afecten les seves vides i aprenentatges. Aquesta tasca exigeix grans dosis d'implicació, compromís i dedicació de tots els seus membres a fi d'avançar cap a majors processos democràtics i participatius a l'escola.

Vinculat a això, i com afirma Novella “aquesta capacitat participativa es desenvolupa de manera i amb ritmes diferents segons l'infant, depenent del seu procés natural de maduració i de les oportunitats que ha tingut per experimentar-les i exercitar-les” (2009, p. 55). Per aquest motiu és fonamental promoure espais reals de participació on a partir de la pràctica puguin aprendre a respondre de manera activa, a exercir la seva responsabilitat i a assumir les conseqüències derivades de les seves decisions. D'aquesta manera s'anirà modificant el seu estatus cap a agents actius en els processos de presa de decisions, cosa que els permetrà assolir competències i capacitats democràtiques per convertir-se en ciutadans justos i inclusivus. No obstant, i tal com

assenyala Lansdown, la participació dels infants no es convertirà mai en una realitat si no es pressiona i s'obliga els governs a assumir la responsabilitat d'introduir "the necessary legislation, policy and practice to ensure that children are enabled to claim their right to be heard and be taken seriously in all decisions affecting them" (2010, p. 11).

A continuació faig un breu recorregut normatiu per tal de comprendre com aquest concepte ha anat evolucionant i canviant al llarg dels anys, i per fer-ho em centro en la legislació principal que ha esdevingut un punt d'inflexió en el procés de considerar i promoure la participació infantil com un dret fonamental de la ciutadania en les societats democràtiques (Hart, 1992).

Com he comentat en apartats anteriors, el gran canvi en la concepció de la infància va sorgir amb l'aprovació de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989). Aquesta Convenció és l'instrument més fort de reclam dels drets dels nois i noies a Europa, ja que a partir d'aquí hi va haver un canvi en la consideració de l'estatus dels infants. És a dir, es reconeix que són persones de ple dret i que no només estan subjectes a la protecció dels adults, per la qual cosa han de poder ser escoltats i participar en igualtat de condicions (Baroutsis et al., 2016; Bragg i Fielding, 2005; Chawla, 2001; Hill et al., 2004; Lodge, 2005; Lundy, 2007; Novella, 2009; Sinclair, 2004; Trilla i Novella, 2011).

Els principals articles que mencionen explícitament els drets dels infants són els que articulo en la taula següent:

<p>Article 12 (El dret a ser escoltat i a ser pres seriosament)</p>	<p>1. Els Estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar un judici propi el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions de l'infant han de ser tingudes en compte segons la seva edat i maduresa.</p> <p>2. Amb aquesta finalitat, l'infant ha de tenir especialment l'oportunitat de ser escoltat en qualsevol procediment judicial o administratiu que l'afecti, bé directament, bé per mitjà d'un representant o d'una institució adequada, d'acord amb les normes de procediment de la legislació.</p>
---	--

<p>Article 13 (El dret a la llibertat d'expressió)</p>	<p>1. L'infant té el dret a la llibertat d'expressió; aquest dret inclou el dret a cercar, rebre i difondre informació i idees de tota mena, sense consideració de fronteres, sigui oralment, per escrit, o impreses en forma d'art o per qualsevol altre mitjà triat per l'infant.</p> <p>2. L'exercici d'aquest dret pot estar subjecte a algunes restriccions, que seran només les que prevegi la llei i que siguin necessàries: a) per respecte als drets o a la reputació d'altri; o b) per a la protecció de la seguretat nacional, de l'ordre públic o de la salut o la moral públiques.</p>
<p>Article 14 (El dret a la llibertat de consciència, pensament i religió)</p>	<p>1. Els Estats membres han de respectar el dret de l'infant a la llibertat de pensament, de consciència i de religió.</p> <p>2. Els Estats membres han de respectar els drets i els deures dels pares i, si convé, dels tutors legals, a dirigir l'infant en l'exercici del seu dret d'acord amb el desenvolupament de les seves facultats.</p> <p>3. La llibertat a manifestar la pròpia religió o les pròpies creences només pot tenir les limitacions legals necessàries per protegir la seguretat, l'ordre, la salut o la moral públiques, i els drets i les llibertats fonamentals dels altres.</p>
<p>Article 15 (El dret de llibertat de reunió i associació)</p>	<p>1. Els Estats membres reconeixen els drets de l'infant a la llibertat d'associació i a la llibertat de reunió pacífica.</p> <p>2. En l'exercici d'aquests drets no hi ha d'haver més restriccions que les establertes de conformitat amb la llei i que siguin necessàries en una societat democràtica en interès de la seguretat nacional o pública, l'ordre públic, la protecció de la salut o la moral públiques, o la protecció dels drets i les llibertats dels altres.</p>

Taula 1. Articles de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989). Font: elaboració pròpia

Un segon referent internacional és la *Carta Europea dels Drets dels Infants*⁷ (Consell d'Europa, 1992). En aquest cas també es reclama els drets dels infants i la seva participació, així com la millora dels serveis i recursos destinats a aquest col·lectiu. Els Estats membres són els responsables de fer efectius els drets previstos en aquesta Carta, així com també els exposats en la Convenció, mitjançant diverses lleis i decrets.

⁷ Carta Europea dels Drets dels Infants. Consell d'Europa (1992). Recuperat de <https://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST97ZI36262&id=36262>

Pel que fa a algunes de les lleis que emergeixen i procuren garantir la participació de l'alumnat cal destacar la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació o bé la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, que exposen que els centres han de fomentar la participació de tota la comunitat educativa i estableixen que una de les finalitats principals de l'educació és la d'educar per a la participació activa a la societat. Per altra banda, la Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència estableix que un dels objectius principals és establir estructures de participació que garanteixin els drets i el benestar dels infants i els adolescents, els quals han de participar activament en la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica.

Quant als decrets, esmentar el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (d'ara en endavant ESO), el Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat i el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. Cada un d'aquests decrets defineix les competències bàsiques generals que s'han d'adquirir al llarg de cada etapa educativa, les quals han de contribuir a la pràctica de la ciutadania activa per mitjà de la participació.

No obstant això, la regulació legal no esdevé l'únic instrument per fer efectiva la participació de l'alumnat, ja que tot i l'avenç que hi ha hagut en la concepció de la infància en els darrers anys i la concepció que "child participation should be conceived as children's everyday life politics" (Susinos-Rada et al., 2019, p. 52), encara hi continua havent reticències i diversitat d'opinions entre els adults pel que fa a la seva capacitat de participació. En conseqüència, avui dia encara hi ha incertesa sobre com involucrar-los de manera eficaç en els processos de presa de decisions (Lansdown, 2010; Mannion, 2010; Sinclair, 2004). És per això que a continuació articulo algunes raons i justificacions sobre la importància de promoure la participació de l'alumnat, així com també alguns aspectes que poden facilitar o bé dificultar aquest procés per avançar cap a una veritable cultura escolar participativa.

1.2.2. El valor de promoure la participació de l'alumnat: raons i justificacions

En el present apartat exposo algunes justificacions que assenyalen la importància de promoure la participació dels infants en el context escolar i social, i destaco un seguit de condicions que cal tenir en compte a l'hora de garantir majors processos participatius per part dels nois i noies.

Per fer-ho, recorro a diversos autors teòrics que han contribuït al meu enfocament i posicionament com a investigadora.

En primer lloc, Trilla i Novella (2011) destaquen tres raons bàsiques per promoure la participació dels joves. La primera és la raó jurídica. Partint de la premissa que la participació és un dret de la ciutadania i que els infants són ciutadans –i no només futur ciutadans– resulta bàsic involucrar-los en les qüestions que els afecten per tal que puguin formar part dels processos de canvi escolar, la qual cosa acabarà repercutint positivament en la societat (Lundy, 2007). No obstant això, encara existeixen certes resistències a l'hora d'acceptar que els joves són ciutadans del present, per la qual cosa la finalitat ha de ser no només garantir el seu dret a participar sinó també reivindicar-los com a ciutadans de ple dret (Edelstein, 2011; Novella, 2009).

La segona és la raó pragmàtica, des de la qual es posa de manifest que la participació dels infants suposa una millora dels àmbits sobre els quals poden implicar-se i prendre decisions. Com assenyalen els mateixos autors, "los niños han de participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no solo porque en tanto que ciudadanos tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que se produzca" (Trilla i Novella, 2011, p. 27). La qualitat d'un procés o d'una institució, per tant, s'optimitza quan les persones implicades hi participen activament i aconsegueixen, així, una veritable democràcia participativa.

La tercera raó és l'educativa. Els autors defensen que mitjançant la participació es formen bons ciutadans, atès que el dret a la participació social de la infància suposa també reconèixer les pròpies capacitats per participar. Així, no només és important garantir el seu dret per fer-ho sinó també formar-los per tal que puguin participar de manera òptima. L'educació ha de permetre desenvolupar les competències participatives necessàries per tal que els infants puguin formar part d'aquests processos de manera autònoma i competent, i com més oportunitats tinguin per implicar-se en projectes i/o iniciatives més desenvoluparan les seves competències i habilitats com a ciutadans i ciutadanes (Trilla i Novella, 2001, 2011).

En aquesta mateixa línia Sinclair (2004) exposa sis idees per les quals resulta primordial impulsar la participació infantil: a) donar suport als drets de la infància; b) complir amb les responsabilitats legals; c) millorar els serveis; d) optimitzar els processos de presa de decisions; e) realçar les habilitats dels infants; i f) enfortir la seva autoestima. Per tot això, des de la recerca ha estat bàsic assegurar el dret dels infants a participar sobre aspectes que els afecten i reconèixer-los com a subjectes capacitats per prendre decisions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge. Així, la tesi ha partit d'un enfocament de l'alumnat com a individus amb habilitats,

capacitats i competències per poder comprometre's, implicar-se i participar de manera crítica i reflexiva en els processos de canvi i millora escolar.

Tanmateix, i per tal que la participació dels alumnes hagi estat real i genuïna (Simovska, 2004, 2007), avançant així en la construcció d'una autèntica cultura participativa, he tingut present algunes condicions bàsiques que poden condicionar aquest procés. Hart (1992) exposa que hi ha una sèrie de requisits fonamentals per tal que un projecte es pugui considerar participatiu: a) els infants han de comprendre les intencions del projecte; b) els joves han de ser conscients de qui pren les decisions sobre la seva participació i per què; c) el paper dels infants ha de ser actiu i significatiu i no només decoratiu; i d) essent conscients de tot l'esmentat anteriorment, els nois i noies han d'intervenir voluntàriament en qualsevol projecte o proposta.

Jurado (2009), per la seva banda, afirma que si veritablement volem impulsar una cultura democràtica que fomenti la participació de l'alumnat al centre és important considerar alguns aspectes que poden promoure o limitar aquesta situació, així com també algunes estratègies que poden afavorir la participació de l'alumnat en el context escolar. En primer lloc, l'alumnat ha de conèixer les normes de convivència i ha d'estar prou informat sobre els seus drets i deures per poder participar activament. És important que sàpiguen quan, com i sobre què poden exercir el seu dret a participar i prendre decisions, tant a nivell d'aula com de centre. En segon lloc, i si la finalitat és que l'alumnat pugui reflexionar sobre els diversos moments de l'acció educativa, la disponibilitat d'espais i temps dins l'horari escolar és fonamental per promoure la participació dels joves (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020). Els docents són els encarregats de facilitar activitats, dinàmiques i propostes que afavoreixin un canvi de rol i promoguin una veritable participació democràtica. L'orientació i el suport del professorat, doncs, és bàsic per assegurar el respecte mutu, el diàleg i la tolerància en la diversitat d'opinions. En tercer lloc, l'autor considera que la motivació és un dels requisits indispensables per assolir una participació activa dels infants (Saeed i Zyngier, 2012). Afirma que l'única manera per aconseguir-ho és assegurant un clima de confiança on es tinguin en compte les aportacions i opinions de tothom i on es creï un sentiment de grup mitjançant tasques compartides, responsabilitats comunes i actituds d'ajuda mútua i cooperació.

Tenint en compte les idees articulades en aquest apartat, en el transcurs de la recerca he procurat garantir els drets dels joves per poder participar en igualtat de condicions que els adults i atorgar-los el reconeixement i el valor necessari per prendre partit en els processos de reflexió i millora dels contextos d'aprenentatge (Lodge, 2005; Thornberg i Elvstrand, 2012). Ara bé, això no ha estat possible sense reconèixer també que els centres tenen la responsabilitat de suggerir

múltiples experiències educatives on els infants puguin fer emergir les seves competències per formar part d'una societat democràtica i esdevenir ciutadans responsables i proactius (Velázquez, 1997). És per això que la tesi ha procurat assegurar diversos canals, espais i moments per participar activament i reflexionar sobre la pròpia acció educativa i sobre el rol de cada un dels agents en els contextos d'aprenentatge participatius. Com afirmen Trilla i Novella (2001), aquests espais han de promoure experiències formatives en què els infants puguin participar de manera activa en l'entorn més proper per transformar-lo. Amb aquest propòsit, el coneixement sobre les intencions de la participació, els objectius que es persegueixen, la confiança mútua, la motivació i el benestar de cada un dels agents determina l'assoliment d'espais reals de participació (Hart, 1992; Simovska, 2004, 2007). En el següent apartat exposo diferents tipologies de participació infantil emmarcades en el context educatiu.

1.2.3. Tipologies de participació de l'alumnat en el context escolar

Tal com he argumentat en els darrers apartats, el concepte de participació que actualment predomina i s'aplica està més centrat en la institució escolar que no pas en l'alumnat com a persona i aprenent, per la qual cosa l'objectiu principal no rau en la idea de capacitar-los per poder opinar, intervenir i prendre decisions vinculades als propis aprenentatges. Tanmateix, diferents autors afirmen que l'alumnat està més compromès i motivat amb els aprenentatges quan es tenen en compte les seves opinions i experiències i quan aquestes s'utilitzen per transformar les pràctiques pedagògiques del centre (Fielding, 2018; Lodge, 2005; Manefield et al., 2007; Saiz-Linares et al., 2019; Trilla i Novella, 2011). Així, i per avançar cap a processos de reflexió i millora escolar compartits entre infants i adults esdevé essencial replantejar el seu rol i la seva capacitat d'acció en els contextos d'aprenentatge, cosa que facilitarà la creació i consolidació d'una veritable cultura participativa (Malone i Hartung, 2010).

Amb relació a això, a continuació em centro en les propostes de diversos autors tant de l'àmbit nacional com internacional que han establert una gradació amb diferents graus de participació de l'alumnat en funció del rol que assumeixen els adults, amb el propòsit d'avançar cap a pràctiques i experiències que ofereixin majors possibilitats de participació per a tothom. En concret, presento les propostes de Hart (1992), de Novella i Trilla (2014) i de Fielding (2012), essent aquesta última la que ha esdevingut el referent principal a l'hora de recollir i analitzar com es concreta la participació dels infants en el centre investigat.

La proposta de Roger Hart (1992) pretén reflexionar sobre la participació de l'alumnat i qüestionar-se les relacions que s'estableixen entre adults i joves, amb la finalitat d'apostar per formes d'interacció en què ambdues parts reconeixin les possibilitats d'aprenentatge mutu. En

aquest cas, hi ha vuit nivells que van des d'una participació inexistent, passant per una participació simbòlica fins arribar a una autèntica participació dels joves, tal com destaco en la taula següent:

NIVELLS DE PARTICIPACIÓ	ROL DELS INFANTS	ROL DELS ADULTS
Manipulació	Els infants no són conscients de quin és l'assumpte que es tracta i, per tant, tampoc no comprenen les seves accions.	Els adults pretenen assolir els seus propòsits a partir de la manipulació dels infants, fent-los creure que han estat els inspiradors de les accions.
Decoració	Els infants, tot i participar en una acció concreta, en desconeixen els motius i tampoc prenen partit en la seva organització.	Els adults utilitzen la imatge dels infants i la seva presència com a missatge de suport i/o propaganda.
Participació simbòlica	Sembla que els infants han estat els promotors d'una acció, però no han pogut participar en l'elecció del tema ni expressar les seves idees.	Els adults són els responsables de dissenyar, planificar i desenvolupar els projectes.
Designats però informats	Els infants no intervenen en la planificació del projecte però són degudament informats. A més, són els responsables de decidir si hi volen participar o no.	Els adults són els responsables d'engegar els projectes i informen els infants.
Consultats i informats	Els infants són consultats i es recullen les seves opinions, les quals es tenen en compte pel desenvolupament de la proposta.	Els adults són els responsables de planificar i dissenyar el projecte, així com també de presentar la proposta als infants i recollir les seves opinions.
Projectes iniciats pels adults, decisions compartides amb els infants	Els infants participen en la presa de decisions, ja que totes les decisions es comparteixen i es consensuen amb ells.	Els adults són els responsables d'iniciar les accions i compartir-les amb els infants.

<p>Projectes iniciats i dirigits pels infants</p>	<p>Els joves són els responsables de produir una idea, organitzar-la i executar-la, amb la qual cosa se'ls reconeix com a persones capaces per exercir un rol proactiu.</p>	<p>Els adults no són els responsables d'iniciar l'acció sinó d'acompanyar-la. Esdevenen guies que donen suport a les propostes iniciades pels joves.</p>
<p>Projectes iniciats pels infants, decisions compartides amb els adults</p>	<p>Els infants són els responsables d'organitzar i planificar les seves accions, per la qual cosa són els que inicien l'acció i els que decideixen compartir-la amb els adults.</p>	<p>Els adults han de tenir la capacitat de comprendre els joves i capacitar-los per tal que puguin desenvolupar el seu projecte, mantenint el grau d'implicació que prèviament els hauran demanat.</p>

Taula 2. Nivells de participació a partir de l'escala de participació de Roger Hart (1992). Font: elaboració pròpia

En els tres primers nivells apareixen propostes, processos i situacions que el propi autor ha definit amb el terme de *no-participació* ja que, com assenyala, l'única cosa que poden aprendre els infants és que la participació esdevé una farsa (Hart, 1992). Tanmateix, a partir del quart nivell les relacions que s'estableixen entre els adults i els infants es caracteritzen per promoure nous elements que fan que la participació sigui més autèntica i real. Per tant, al llarg dels vuit nivells la relació entre els adults i els joves varia considerablement, ja que mentre que en els primers esglaons els adults prenen un rol més actiu pel que fa a la definició, planificació i execució dels projectes, de manera progressiva van adoptant un rol de guia i faciliten el desenvolupament autònom dels infants i la seva capacitat d'acció i decisió.

La segona proposta a destacar és la de Jaume Trilla i Anna Novella (2001, 2011). Aquests autors han diferenciat quatre nivells en què s'identifiquen graus de participació diversos: participació simple, participació consultiva, participativa projectiva i metaparticipació. En cada nivell els joves prenen part de manera més o menys activa en funció de les diverses possibilitats de participar que se'ls ofereixen.

Quant a la participació simple, els infants s'impliquen en un procés o activitat com a espectadors o executors sense que hagin intervingut en la preparació i planificació del procés. És a dir, tot i que poden incidir de manera indirecta en el desenvolupament del projecte, la responsabilitat els continua essent aliena i es limiten a seguir les indicacions dels adults. Tot i que aquesta tipologia no és la millor per potenciar la participació social dels joves, atès que els adults són els encarregats de prendre la major part de les decisions, en aquest cas els autors la consideren una

forma de participació, a diferència de la proposta anterior en què hi havia nivells considerats de *no-participació*.

En la participació consultiva ja es tenen en compte les opinions dels infants sobre aquells assumptes que els afecten i es promou la seva implicació. Els joves, per tant, poden opinar, proposar i valorar les propostes suggerides pels adults. Un pas més és el que emergeix de la participació projectiva, en què els infants es converteixen en agents actius que desenvolupen els projectes, se'n responsabilitzen i hi intervenen des de dins. Així, els joves ja no només poden opinar, sinó també actuar, és a dir, transformar la realitat, i els adults són conscients que els seus projectes seran qüestionats i reformulats pels infants.

En el nivell de metaparticipació els joves reclamen el dret a la lliure expressió i nous espais i mecanismes de participació. En aquest cas, l'objectiu de la participació és la pròpia participació, és a dir, els infants han de tenir el dret d'analitzar els processos participatius des de la reflexió i valoració conjunta a fi de millorar-los. És per això que es promou l'ús de la paraula per reivindicar i revisar les condicions de la pròpia participació i no únicament per proposar i/o opinar. Des de la participació simple a la metaparticipació, doncs, hi ha un increment progressiu de la complexitat on els infants poden participar cada vegada en experiències més potents que els permetran adquirir les capacitats i competències necessàries per exercir els seus drets.

La tercera i última proposta que ha esdevingut el punt de partida a l'hora de recollir i analitzar les dades vinculades amb la participació dels nois i noies en el context escolar és la de Michael Fielding i els seus patrons de col·laboració (Fielding, 2012, 2018). L'autor articula sis nivells de participació que es basen en diverses formes d'interacció entre els infants i els adults amb el propòsit de "apoyar y extender iniciativas con una reciprocidad más abierta y valorada entre jóvenes y adultos en las escuelas" (Fielding, 2018, p. 32). Els patrons són: a) els alumnes com a font de dades; b) els alumnes com a informants actius; c) coparticipació dels alumnes en la indagació; d) els alumnes com a creadors de coneixement; e) els alumnes com a coautors; i f) aprenentatge intergeneracional com a democràcia viscuda.

En cada un d'aquests patrons es creen diferents relacions de poder en funció de com els adults escolten i aprenen amb els nois i noies, tant a les escoles com en altres contextos pedagògics, i passen des de la concepció dels joves com a font d'informació fins a individus que participen activament en la vida del centre i que tenen una corresponsabilitat compartida amb l'adult pel bé comú.

A continuació, em centro més detalladament en cada un dels nivells:

1. Els alumnes com a font de dades. El primer patró es basa en la idea que per tal de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge cal tenir una major consideració sobre el progrés dels estudiants, així com també sobre el seu benestar, les seves necessitats i interessos. És per això que hi ha un autèntic compromís del professorat per tenir en compte les característiques individuals dels joves en els processos d'ensenyament i aprenentatge.
2. Els alumnes com a informants actius. En aquest cas hi ha la voluntat dels adults d'escoltar allò que els joves han de dir sobre la seva experiència a la classe i a l'escola. És per aquest motiu que es propicia el diàleg i el debat amb l'alumnat amb el propòsit d'aprofundir en els seus aprenentatges i prendre decisions pedagògiques i/o acadèmiques. L'alumnat es converteix en el focus del debat més que no pas en el destinatari de la millora de la pràctica educativa.
3. Coparticipació dels alumnes en la indagació. En el tercer patró s'aprecia un augment de la implicació i col·laboració de l'alumnat amb l'equip docent, ja que participen indagant en temes prèviament acordats amb l'adult. És a dir, malgrat que continua essent el professorat l'encarregat de determinar l'àmbit de debat i/o d'exploració, el compromís i l'acceptació per part de l'alumnat és imprescindible. Tot i que no es pot parlar d'igualtat es produeix una interdependència més gran ja que els rols d'ambdós agents es reorienten significativament.
4. Els alumnes com a creadors de coneixement. L'alumnat assumeix rols de lideratge amb el suport actiu del professorat i es promou una situació igualitària d'indagació conjunta. Per tant, les veus de l'alumnat se situen al capdavant de tot el procés i són els nois i noies els encarregats de prendre la iniciativa i identificar aquells aspectes sobre els quals investigar, així com també de portar a terme la recerca amb el suport de l'equip docent.
5. Els alumnes com a coautors. En aquest nivell les decisions es prenen conjuntament entre l'alumnat i el professorat de manera compartida i cooperativa. El lideratge, la planificació i la realització de la recerca, així com també el posterior compromís amb l'acció que se'n derivi recau en ambdues parts per igual i es converteix, així, en una responsabilitat mútua.
6. Aprenentatge intergeneracional com a democràcia viscuda. En el darrer patró existeix un compromís i una responsabilitat compartida pel bé comú des d'on s'ofereixen oportunitats recíproques de poder i responsabilitat entre els adults i els infants.

Tot i que aquests patrons representen diversos nivells de participació per part de l'alumnat, l'objectiu hauria de ser avançar cap a aquest últim patró per tal d'introduir en les pràctiques pedagògiques oportunitats per a un repartiment equitatiu del poder i de la responsabilitat entre

l'alumnat i el professorat, des d'on es reconegui i es promogui la creativitat i l'aprenentatge intergeneracional. Apostar per la sinergia del treball conjunt entre adults i joves a fi que siguin capaços d'escoltar-se i aprendre els uns dels altres hauria d'esdevenir un objectiu prioritari (Fielding, 2018). D'aquesta manera s'assegurarà una participació màxima per part dels nois i noies, la qual cosa els permetrà situar-se en el centre dels seus aprenentatges i experimentar, en primera persona, formes de vida democràtiques.

Per concloure amb aquest apartat voldria destacar que tot i que existeixen diverses tipologies per analitzar la participació de l'alumnat, el més important és identificar experiències i iniciatives que poden condicionar i/o limitar els processos de participació dels infants en el context escolar, per passar així d'oportunitats aïllades de participació cap a processos reals i genuïns que formin part de la gramàtica escolar. La finalitat, doncs, ha de ser incorporar experiències que facilitin la creació i consolidació d'una cultura participativa on tots i totes puguin implicar-se en la gestió escolar i impregnar la vida del centre (De Haro et al., 2019; Fielding, 2011, 2018).

Ara bé, per aconseguir crear aquesta cultura participativa i avançar cap a un canvi en el rol dels infants és fonamental impulsar pràctiques educatives en contextos d'equitat, on tots i totes tinguin les mateixes oportunitats de participar i esdevenir corresponsables de l'acció educativa (Arnaiz, 2019; Hart, 1992; Messiou, 2018). El següent apartat fa referència a la importància de promoure la participació i el reconeixement de les veus de l'alumnat des de la concepció de l'educació inclusiva, atès que per promoure canvis i millores que se sustentin en valors democràtics no n'hi ha prou només amb escoltar aquelles opinions que encaixen amb les veus hegemòniques i amb la manera de fer de l'escola, sinó que precisament resulta cabdal recollir la diversitat de veus presents en un grup i comprometre's amb aquelles que sovint han estat invisibilitzades, relegades o marginades dels processos de presa de decisions.

2. L'ESCOLA INCLUSIVA: LES VEUS DE L'ALUMNAT EN CONTEXTOS D'EQUITAT

En el present apartat desenvolupo el concepte d'educació inclusiva, partint de la premissa que és un terme complex i ambigu però sense el qual no es pot avançar cap a projectes de millora escolar que tinguin com a propòsit reconèixer les veus de tot l'alumnat en igualtat de condicions (Ainscow, 2001; Cook-Sather, 2006, 2014; Messiou, 2018; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011). Com assenyala Messiou, "children's voices should not only be used as a strategy for understanding and developing more inclusive practices, but more importantly that listening to children is itself a manifestation of being inclusive" (2006, p. 305).

És per aquest motiu que, en primer lloc, articulo el concepte d'inclusió educativa exposant els principals referents teòrics per tal de comprendre com aquest terme s'ha contextualitzat i ha evolucionat al llarg dels anys, així com també el marc normatiu que ha situat la inclusió com una de les fites principals de l'escola i de la societat del segle XXI. Tot seguit, exposo la relació que s'estableix entre inclusió i exclusió, entenent-los com dos conceptes que es troben en constant tensió però que són cabdals per reconèixer les veus de l'alumnat en contextos d'equitat. A continuació, em centro en la inclusió en el context escolar. Per una banda, destaco els aspectes que haurien de definir la cultura escolar dels centres per tal d'avançar cap a un sistema més inclusiu i participatiu, i per l'altra, faig referència a un seguit d'elements d'anàlisi que poden incidir en l'assoliment d'una escola inclusiva per a tots i totes.

2.1. Conceptualització del terme *inclusió*

El concepte d'inclusió educativa pot ser definit de diverses maneres i sovint genera controvèrsia, ja que està vinculat a factors històrics, culturals, polítics i econòmics (Echeita i Domínguez, 2011; Messiou, 2016, 2018; Messiou i Ainscow, 2014; Miranda et al., 2019). Atès que "un dels reptes de les societats del segle XXI és avançar, col·lectivament, en la igualtat de drets i oportunitats de totes les persones, sense discriminacions per raons d'origen, de sexe o capacitat" (Departament d'Ensenyament, 2012, p. 30), el terme *inclusió* ha aparegut per donar resposta a altres enfocaments més discriminatoris i segregadors que provenien tradicionalment de l'àmbit de l'educació especial i tenien la seva base en un model rehabilitador (Ainscow, 2005b; Escudero i Martínez, 2011).

En els darrers anys s'ha abandonat el terme *integració* pel d'*inclusió*, la qual cosa ha suposat un canvi de perspectiva (Arnaiz, 2019; Porter, 2001; Pujolàs, 2011). Així, la integració fa referència

als processos d'assimilació en què els infants reben el suport per poder participar a l'escola, la qual es manté pràcticament igual i pressuposa que són els individus els que han de canviar per adaptar-s'hi. En aquest cas es parla d'un model mèdic, ja que es considera que les dificultats en l'educació són el resultat de les limitacions o deficiències de les persones a títol individual (Booth i Ainscow, 2002). Aquesta situació comporta que en el moment en què les dificultats educatives s'atribueixen als dèficits de l'alumnat no es reflexiona sobre quines són les barreres per a l'aprenentatge i la participació, la qual cosa provoca que no s'implementin canvis en la cultura, les polítiques i/o les pràctiques educatives per tal de minimitzar les dificultats educatives de tots els individus. Malauradament, tot això acaba fomentant el fracàs escolar en comptes de promoure una educació de qualitat per a tots i totes (De Haro et al., 2019; Messiou, 2018; Stainback, 2001). Tal com afirmen Escudero i Martínez (2011):

La cultura reformista integradora derivó, salvo excepciones, en tolerancia y, como mucho, en asimilación, sin lograr construir ni sostener centros, aulas y profesores incluyentes. Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la Administración y los poderes públicos realmente inclusivas (p. 98).

Davant d'aquesta situació fou necessari un canvi de perspectiva que evités els efectes negatius de la segregació, per la qual cosa va aparèixer el terme *inclusió*. La inclusió educativa correspon a un procés de transformació de les escoles que evolucionen per donar resposta a la diversitat d'alumnat que hi assisteix (Ainscow, 2001; Forteza et al., 2019). Segons Stainback (2001) es pot entendre la inclusió educativa com:

El procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la seva capacitat, raça o qualsevol altra diferència l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, juntament amb ells, dins l'aula (p. 18).

Porter (2001) afirma que un centre inclusiu és aquell en el que l'alumnat, inclòs el considerat amb necessitats educatives especials, va a la classe ordinària amb els companys i companyes de la seva edat, i des d'on s'accepta la responsabilitat del progrés de tots els estudiants. L'educació inclusiva pretén garantir el dret de tot l'alumnat de ser educat juntament amb els seus iguals en escenaris d'aprenentatge normalitzats, independentment de les pròpies característiques personals i necessitats educatives (Arnaiz, 2019; De Haro et al., 2019).

Centrant-me en el nostre context més proper, el Departament d'Ensenyament (2012) destaca el següent:

L'educació inclusiva és la que ofereix a tots els infants altes expectatives d'èxit educatiu, independentment de les seves característiques, necessitats o discapacitats. (...) La inclusió implica un canvi en les expectatives d'aprenentatge de l'alumnat, un reconeixement de les possibilitats d'aprendre els uns dels altres i un treball interactiu dels professionals per donar respostes adequades a les necessitats de l'alumnat (p. 30).

Aquesta nova visió de la inclusió es basa en un model social, des d'on es promou la idea que el repte escolar no resideix en adaptar l'escola per donar cabuda a un determinat grup d'alumnes, sinó que demana un procés de reestructuració global per respondre des de la unitat a la diversitat de necessitats de tots i totes (Messiou, 2016; Parrilla, 2002). Això comporta que no són els individus els que s'han d'adaptar a la realitat d'un centre educatiu, sinó que és aquest el que ha de promoure canvis per tal d'incloure-hi tot l'alumnat en igualtat de condicions (Booth i Ainscow, 2002; Escudero i Martínez, 2011; Messiou i Hope, 2015). Aquest model permet començar a focalitzar-se en quines són les condicions d'aprenentatge, el tipus d'actuacions i els recursos que cal que ofereixi l'entorn educatiu en el context d'aula i de centre per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat i superar les barreres per a l'aprenentatge i la participació de cada individu (Muntaner et al., 2006).

Des de la recerca aquest és el model que he prioritzat per tal de promoure processos de reflexió escolar que reconeguin totes les veus en igualtat de condicions, partint de la premissa que la inclusió educativa suposa la implantació de pràctiques que tenen en compte les individualitats de tothom en els aspectes de la vida escolar. La tesi, per tant, ha partit d'un enfocament de la inclusió com un projecte de transformació educativa i social que promou canvis i millores en els contextos escolars ordinaris i en els aprenentatges de l'alumnat (Arnaiz, 2019).

A banda d'això, també ha estat clau pensar que la inclusió s'interessa per la identificació i eliminació de les barreres per a l'aprenentatge i la participació, partint de la convicció que totes les persones són susceptibles de millora si la institució escolar garanteix la presència, la participació i el progrés de l'alumnat (Ainscow et al., 2006a; Echeita, 2008). La presència correspon a l'accés i a la permanència a l'escola, és a dir, a la possibilitat d'estar amb el grup des de la igualtat d'oportunitats i el respecte per la diferència. La participació significa que el currículum i les activitats educatives contemplin les necessitats de tot l'alumnat, i que alhora es considerin les seves opinions en les decisions que afecten les seves vides i el funcionament de l'escola. El progrés fa referència a la necessitat que tots i totes adquireixin, en la mesura de les seves possibilitats, els aprenentatges establerts en el currículum escolar.

Així, en una aula inclusiva poden aprendre junts alumnes diferents ja que la inclusió emfatitza la

igualtat per damunt de les diferències (Breto i Pujolàs, 2010; Pujolàs, 2011; Pujolàs i Lago, 2006). És per això que cal considerar la diversitat com un fet natural i tenir present que totes les persones vivim en una societat plural, diversa i no homogènia (De Haro et al., 2019). Tal com exposa Ainscow (2005b), la inclusió és un procés constant i sense fi que té per objectiu trobar maneres cada vegada més adients per respondre a la diversitat. Atès que aquesta esdevé un estímul positiu per promoure l'aprenentatge, la inclusió tracta sobre el fet d'aprendre a conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre de la diferència, ja que "el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno" (Blanco, 2008, p. 11).

Una societat que es construeix sobre la diversitat ha d'estar compromesa amb l'equitat, és a dir, ha de tenir la capacitat de promoure igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, independentment de les seves característiques personals i/o socials (Aldea et al., 2005; Arnaiz, 2019; Forteza et al., 2019). Tanmateix, en el moment en què es parla d'igualtat no significa donar a tot l'alumnat el mateix sinó donar a cadascun d'ells allò que necessiten per tal que aprenguin significativament i al màxim de les seves possibilitats (Escudero i Martínez, 2011; Rodríguez-Romero, 2012).

És per això que cal construir comunitats que valorin la diferència com un element d'enriquiment social i cultural i on es promogui la participació de tots i totes per combatre actituds discriminatòries, ja que la inclusió posa especial atenció en aquells grups d'estudiants que poden estar en risc de marginació i/o exclusió (Messiou, 2006, 2012). Així doncs, i per tal de promoure escoles i aules més inclusives que responguin a la diversitat existent, resulta primordial reconèixer les veus de l'alumnat, ja que col·laborant amb els infants i informant-se sobre allò que estan vivint pot donar pautes clares d'èxit en l'assoliment de la igualtat a l'escola (Messiou, 2018; Messiou i Hope, 2015). Com assenyalen De Haro et al. (2019), "escuchar las voces del alumnado es una tarea indispensable para promover la equidad y la participación plena de todos los estudiantes" (p. 271).

Paral·lelament a això, considero rellevant exposar un breu recorregut normatiu al voltant de les principals lleis que han situat la inclusió educativa com un dels pilars fonamentals de la societat actual, amb la finalitat de comprendre com aquest concepte ha anat evolucionant en els últims anys.

A través de diverses declaracions i programes, doncs, s'insta als Estats a garantir el dret a l'educació de totes les persones, inclosos aquells col·lectius més vulnerables, per tal que puguin formar part del sistema educatiu (Arnaiz, 2019; Lundy, 2007; Miranda et al., 2019; Susinos, 2009)

com ara la Declaració Universal dels Drets Humans⁸ (1948), el Programa d'Acció Mundial per a Persones amb Discapacitat⁹ (1982), les Normes Uniformes sobre la Igualtat d'Oportunitats per a les Persones amb Discapacitat¹⁰ (1993) o bé la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989). Tanmateix, no és fins a la Declaració de Salamanca¹¹ (1994) quan es comença a detectar la necessitat d'avançar cap a un sistema escolar que sigui capaç d'atendre tot l'alumnat per igual sense distinció de cap tipus. Aquesta és la primera declaració assumida per a més de 92 països i 25 organitzacions internacionals amb el compromís d'adaptar els seus principis, polítiques i pràctiques socials i educatives per tal que tothom pugui ser escolaritzat en un context escolar inclusiu. Tal com afirma Ainscow (2005b, p. 6) "the Salamanca Statement argues that regular schools with an inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, building an inclusive society and achieving education for all". Així doncs, en aquest moment sorgeix la necessitat de superar la visió del dèficit i avançar cap a un sistema educatiu que deixi de banda la tradició de sistemes paral·lels per avançar cap a un de més inclusiu, just i equitatiu (Arnaiz, 2019; Hunt, 2011; Messiou, 2016, 2018).

A banda d'aquestes declaracions internacionals la inclusió també s'ha anat imposant en el nostre context més proper mitjançant diverses lleis i decrets. Pel que fa a les lleis, voldria exposar la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, la Llei 13/1982 d'integració social dels minusvàlids i la Llei 12/2009 d'Educació, les quals es basen en la inclusió de tot l'alumnat en els centres ordinaris, en l'equitat i en l'atenció a la diversitat com a garantia d'igualtat d'oportunitats. Per altra banda, i amb relació als decrets, exposar el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, el Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat o bé el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, els quals parlen de la importància de garantir la inclusió educativa i l'atenció a la diversitat posant en pràctica diferents mecanismes organitzatius, curriculars i metodològics per fer-ho efectiu. Finalment, voldria destacar el Decret

⁸ Declaració Universal dels Drets Humans. ONU, 10 de desembre de 1948. Recuperat de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/cln.pdf

⁹ Programa d'Acció Mundial per a Persones amb Discapacitat. ONU, 3 de desembre de 1982. Recuperat de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/progrma_mundial_discapacidad_1982.pdf

¹⁰ Normes Uniformes sobre la Igualtat d'Oportunitats per a les Persones amb Discapacitat. ONU, 20 de desembre de 1993. Recuperat de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>

¹¹ Declaració de Salamanca. Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), 7-10 de juny de 1994. Recuperat de <https://bit.ly/2Q1B8Mb>

150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquest decret suposa un gran avenç en el camí cap a una major inclusió educativa en tant que comporta un canvi de paradigma, ja que passa del concepte d'escola inclusiva a un sistema educatiu inclusiu. Concretament, posa les bases per tal que s'escolaritzin tots els infants per defecte als centres ordinaris i només de manera excepcional i sota demanda de la família es podrà sol·licitar l'escolarització en centres d'educació especial. Es pretén promoure una visió més global d'aquest concepte que va de l'escola al sistema, amb l'objectiu d'avançar cap a una societat que promogui el desenvolupament personal, professional i social de tots els individus al llarg de la vida.

Tot i que el recorregut normatiu exposat anteriorment evidencia que hi ha hagut un treball intens i consensuat en els darrers anys per avançar cap a fites de major inclusió educativa (Cook-Sather, 2006, 2014; Miranda et al., 2019), avui dia encara existeixen pràctiques excloents que limiten o impedeixen la participació de determinades persones en el context escolar (Susinos, 2009). És per això que en l'apartat següent desenvolupo la relació entre els processos d'inclusió i exclusió a fi d'avançar cap a una educació de qualitat per a tothom.

2.2. De l'exclusió a la inclusió educativa

Tot i que al llarg del temps hi ha hagut un canvi de visió des del model rehabilitador centrat en l'individu i en el dèficit cap a un model més global i inclusiu, basat en la lògica de l'heterogeneïtat (Muntaner et al., 2006), encara existeixen pràctiques que dificulten o limiten la participació de determinades persones, la qual cosa pot acabar generant processos de marginació i/o exclusió (Forteza et al., 2019). De fet, aproximar-me al concepte d'inclusió comporta també fer referència explícita al d'exclusió, ja que és important entendre la relació entre aquests dos conceptes com a quelcom en constant procés de canvi i reconstrucció. Com argumenta Arnaiz, "esta defensa de la educación inclusiva está en consonancia con uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta nuestra sociedad: la exclusión social" (2019, p. 30).

Atès que un dels reptes principals que afronten les escoles en el segle XXI és oferir respostes adients per atendre la diversitat i promoure contextos d'equitat, resulta bàsic lluitar contra l'exclusió i la segregació en l'educació. El terme *exclusió* fa referència a aquells col·lectius que estan marginats, relegats i/o estigmatitzats, generalment a causa d'una característica concreta que difereix de la majoria i que aquesta troba difícil d'acceptar (Hill et al., 2004). L'aparença, el gènere, l'estil de vida o el comportament sovint poden esdevenir elements d'exclusió, i malgrat que el significat d'aquests és socialment construït poden acabar generant etiquetes i processos

de segregació (Booth i Ainscow, 2002; Messiou, 2012, 2013).

Centrant-me en el context escolar, esmentar que el fet d'excloure certs alumnes no només perjudica a aquests nois i noies en qüestió sinó que acaba perjudicant a tothom per igual, ja que se'ls nega l'oportunitat de créixer i aprendre amb i dels seus companys i companyes, independentment de quines siguin les seves diferències individuals (Pujolàs i Lago, 2006). Tal com afirma Stainback (2001):

És injust i discriminatori el fet que determinats alumnes hagin de guanyar-se el dret a ser membres del sistema educatiu ordinari o hagin de ser preparats per entrar-hi, mentre que als alumnes no classificats com a discapacitats o diferents se'ls permet l'accés irrestringit al sistema educatiu i a la comunitat majoritaris (p. 22).

La inclusió educativa procura eliminar qualsevol forma d'opressió i aposta per un sistema educatiu fonamentat en la igualtat, la participació i la no discriminació en el marc d'un context democràtic (Arnaiz, 2019). És per això que l'objectiu principal ha de ser el de proporcionar a tot l'alumnat el dret a ser educats en classes ordinàries, juntament amb els seus companys i companyes, i a formar part de la comunitat i del sistema d'ensenyament majoritari, la qual cosa aportarà beneficis no només pels alumnes amb dificultats més específiques sinó per a tot l'alumnat (Ainscow, 2001; Pujolàs i Lago, 2006). Com argumenten Forteza et al., "la alternativa a la exclusión y la discriminación es, sin duda, una educación que incluye, que aprecia la diversidad como un valor, y mengua la categorización a la que el sistema educativo está tan acostumbrado" (2019, p. 114). En aquesta direcció, resulta fonamental que des de les escoles es treballi en la detecció i eliminació de possibles situacions d'exclusió i/o marginació, partint de la premissa que aquestes pràctiques poden anar des de la segregació total de determinades persones i/o col·lectius en la vida de la comunitat fins a la privació dels drets més bàsics i de la seva participació en la societat.

Messiou diferencia quatre formes principals de marginació a les escoles (2006, 2012, 2016):

- a) *Quan un infant experimenta algun tipus de marginació reconeguda gairebé per tothom, inclòs ell mateix.* Aquests casos són els més fàcils d'identificar, ja que les experiències de marginació acaben essent visibles i reconegudes per tothom, és a dir, tant per part dels adults, dels companys i companyes com també de la persona que ho està patint.
- b) *Quan un nen o nena considera que està experimentant algun procés de marginació mentre que la majoria dels individus no ho reconeixen.* Aquesta segona forma consisteix en què l'infant considera que està experimentant algun procés de marginació i ho expressa basant-

se en els seus sentiments i en com se sent en determinades situacions. En aquest cas, però, no hi ha un acord entre les diferents persones que formen part de la vida d'aquell infant, per la qual cosa l'única perspectiva que es pot tenir en compte és la del propi individu.

- c) *Quan un infant es troba en el que sembla ser una situació de marginació però no ho sent o no ho veu com a tal.* Amb relació a aquest tercer grup ens trobem amb nois i noies que estan vivint situacions de marginació però que no les reconeixen com a tal, per la qual cosa tampoc no inicien cap procés per canviar la situació ja que no tenen cap problema amb allò que estan vivint. En aquests casos resulta complicat saber si realment aquests joves no senten que estan patint processos de marginació o si més aviat no els volen reconèixer.
- d) *Quan un nen o nena experimenta una situació de marginació però no ho admet.* La principal diferència entre aquest grup i l'anterior és que els infants no reconeixen explícitament que estan experimentant un procés de marginació però a través de les seves paraules i/o accions mostren el contrari. Aquests casos, doncs, estan emmascarant les pròpies experiències.

Aquestes quatre formes de marginació descrites anteriorment m'han proporcionat un marc per examinar el que succeeix en els contextos d'aula, amb el propòsit d'identificar i detectar possibles casos de marginació i/o exclusió. Val a dir que els centres educatius, davant d'aquestes situacions, poden prendre accions específiques amb relació als estudiants implicats per tractar els problemes que creen barreres per a l'aprenentatge i la participació o bé reconèixer les veus de tots i totes per abordar possibles casos d'exclusió a l'aula o al centre (Messiou, 2006, 2012, 2013). En qualsevol cas, i independentment de les estratègies emprades, el propòsit i la responsabilitat del professorat i de la comunitat educativa ha de ser pal·liar els processos d'exclusió educativa i social (Echeita, 2008).

Des de la recerca em situo en la idea que la inclusió educativa no fa referència a l'acció de reintegrar ningú en el sistema educatiu ordinari, sinó que significa evitar deixar-lo fora de la vida escolar ordinària, donant resposta a les necessitats individuals de cadascú. Entenc, doncs, que la inclusió implica un augment de la participació dels joves en els processos de reflexió i millora escolar i una reducció de la marginació i/o exclusió que alguns poden experimentar. D'aquesta manera, la relació dialèctica i sovint en permanent tensió entre les idees d'inclusió i exclusió s'uneixen, ja que el fet d'augmentar la participació dels alumnes suposa la reducció de les pressions a favor de l'exclusió (Ainscow, 2001; Echeita, 2008). La finalitat, en qualsevol cas, és garantir els mateixos drets i deures i aconseguir una participació activa de tothom en igualtat de condicions, ja que escoltar a les persones que poden patir o que estan patint processos d'exclusió pot proporcionar informació molt valuosa per donar resposta a aquestes situacions i

crear pràctiques educatives més inclusives i democràtiques (Hill, et al., 2004; Pujolàs, 2004).

Per concloure, i a fi d'avançar cap a contextos d'aprenentatge veritablement participatius i inclusivius no només és important tenir present el recorregut normatiu anteriorment exposat o la relació dialèctica entre els termes *inclusió* i *exclusió*, sinó que alhora cal reconsiderar les dinàmiques, estructures i pràctiques que es porten a terme en els centres per tal d'avançar cap a una inclusió educativa de qualitat (Graham i Fitzgerald, 2010; Mannion, 2010; Miranda et al., 2019).

En el següent apartat em centro en les cultures, polítiques i pràctiques inclusives per avançar cap a una escola per a tothom.

2.3. Una escola per a tothom: cultures, polítiques i pràctiques inclusives

Tot i que el reconeixement de les veus de l'alumnat esdevé un element clau en els processos de reflexió i canvi escolar, encara hi ha veus que es troben invisibilitzades, relegades o marginades. És per això que resulta primordial promoure canvis en la cultura escolar dels centres a favor de pràctiques més inclusives que donin cabuda a les singularitats de tots els individus, en contextos d'equitat, i que s'adaptin a les noves característiques de la societat actual. Així, "el discurso de la educación inclusiva ha de pasar desde el terreno de los principios y los ideales al escenario del aula y de los centros educativos y, consecuentemente, al de las políticas y decisiones educativas y sociales" (Arnaiz, 2019, p. 38).

Partint de la premissa que les escoles inclusives es caracteritzen per la seva capacitat a l'hora de donar resposta equitativa a la diversitat dels seus alumnes reconeixent-los com a autèntics actors socials (Ainscow, 2005b; Messiou i Hope, 2015; Sandoval, 2011), esdevé imprescindible comprometre's amb les veus de tots i totes per reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge i identificar aquells continguts, estratègies i/o pràctiques que poden suposar barreres per a l'aprenentatge i la participació. Com afirmen Messiou i Ainscow (2014):

Las dificultades experimentadas por los estudiantes se derivan de las formas de organización actual de las escuelas y de las formas de enseñanza que se utilizan. En consecuencia, hay que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía, de manera que se pueda responder positivamente a la diversidad de los estudiantes sin considerar las diferencias individuales como problemas a solucionar, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (p. 43).

La diversitat de l'alumnat ha de considerar-se com una font de riquesa i aprenentatge i com un element facilitador per al desenvolupament de pràctiques inclusives a l'escola (Echeita, 2008; Forteza et al., 2019).

Breto i Pujolàs (2010) exposen cinc reflexions al voltant de l'educació inclusiva que corresponen a cinc idees bàsiques que cal tenir en compte si es pretén aconseguir un sistema educatiu veritablement inclusiu. En primer lloc, afirmen que cal reconsiderar l'escola on els infants han de ser escolaritzats, ja que el sistema educatiu és inclusiu quan no es qüestiona l'escolarització independentment de quines siguin les característiques individuals de cada nen o nena. La finalitat és reconèixer els seus drets en igualtat de condicions, ja que no hi ha diferents categories d'alumnes que requereixin diferents categories de centres (Pujolàs i Lago, 2006). Així, una escola i una aula inclusives són aquelles en què poden aprendre junts alumnes diferents (Escudero i Martínez, 2011).

En segon lloc, els autors emfatitzen el valor de les diferències i singularitats individuals. Atès que un dels objectius principals de l'escola inclusiva és que tots els individus aprenguin al màxim de les seves possibilitats, tant a nivell curricular com personal i social, resulta bàsic fer una personalització adequada de l'ensenyament. Per aconseguir-ho, cal partir de la premissa que no tots els infants aprendran el mateix, en el mateix moment i de la mateixa manera, per la qual cosa és important tenir en compte les seves característiques personals. A partir d'aquest reconeixement s'aconseguirà un ajustament de les tasques i activitats a les característiques i necessitats de cadascú i una flexibilització en els ritmes d'aprenentatge, els objectius a assolir, les activitats a realitzar, els suports i recursos o bé l'avaluació.

En tercer lloc, els autors defensen que en un context inclusiu tots i totes s'ajuden mútuament i contribueixen a fer que tothom s'hi senti a gust. En aquest cas, és important que tothom participi en allò que succeeix a l'aula i/o al centre i que totes les veus siguin igual d'importantes i reconegudes pel bé comú. Així doncs, valoren el grup classe com una petita comunitat d'aprenentatge on el professorat és l'encarregat de buscar estratègies que fomentin la participació de tothom i que ofereixin les mateixes responsabilitats, com ara el treball en grups cooperatius. D'aquesta manera, s'afavorirà l'ajuda entre els membres del grup, la qual cosa pot resultar més eficaç que la pròpia intervenció del docent i aportar grans beneficis a nivell personal, social i educatiu.

En quart lloc, els autors també reconeixen les emocions que es generen pel fet d'aprendre junts alumnes diferents. Afirmen que en una escola inclusiva tots els èxits individuals i col·lectius se celebren, ja que són èxits compartits per tothom. Les emocions esdevenen una primera condició imprescindible per assolir els aprenentatges, i el fet de sentir-se a gust en una classe és un element cabdal per aprendre en un context inclusiu. El respecte, l'acceptació i l'empatia, doncs, són elements bàsics per poder treballar i aprendre plegats.

Finalment, la cinquena reflexió planteja el que poden arribar a aprendre junts alumnes diferents. És a dir, els autors reconeixen que una aula inclusiva és una font important d'aprenentatges ja que no només s'hi aprenen aspectes curriculars, sinó que també s'hi aprèn a conviure, a ajudar-se, a respectar-se, a prendre decisions i a acceptar els diferents punts de vista, entre d'altres. A partir de les experiències, activitats i situacions que es produeixen a l'escola, doncs, no només s'assoleixen aprenentatges curriculars sinó que també es desenvolupen competències i habilitats socials i ciutadanes.

Aquest model inclusiu exigeix un nou plantejament d'escola que agafi com a punt de partida els principis de participació, igualtat i atenció a la diversitat, i parteixi de la premissa que tothom s'ha de sentir corresponsable del que succeeix a la comunitat (Messiou, 2012; Rodríguez-Romero, 2012; Sandoval, 2011; Sinclair, 2004; Susinos i Ceballos, 2012). D'aquesta manera, es podran establir els fonaments d'una escola inclusiva que garanteixi la igualtat d'oportunitats en una societat més cohesionada i menys exclouent. Tanmateix, i per tal que això es produeixi, cal reflexionar i analitzar més acuradament les polítiques, les pràctiques i les cultures escolars dels centres, amb la finalitat que aquests nous contextos educatius assegurin la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat (Ainscow, 2001, 2005b). Una de les aportacions més importants que hi ha hagut en els darrers anys és l'índex per a la inclusió de Booth i Ainscow (2002).

Aquest document es basa en un conjunt de materials ideats per donar suport al procés de desenvolupament cap a escoles i aules més inclusives, tenint en compte els punts de vista de tots els membres de la comunitat educativa. El seu objectiu és el de millorar els èxits educatius a través de pràctiques inclusives, i anima a l'equip docent i a altres professionals de l'educació a construir de manera conjunta iniciatives i propostes educatives, sobre la base dels coneixements previs, per valorar les possibilitats reals que l'escola ofereix per promoure la inclusió de tots i totes. Així, aquest document respon precisament a la tasca d'analitzar de manera sistemàtica els continguts i les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars que poden facilitar o limitar els valors inclusius en la quotidianitat dels centres (Booth i Ainscow, 2002; Echeita, 2008).

A banda d'això, també constitueix una eina molt valuosa per desenvolupar un procés participatiu d'autoavaluació de les escoles, partint de la idea que per construir comunitats escolars inclusives i participatives esdevé bàsic promoure en tots els seus membres alts nivells d'èxit escolar. Per aconseguir-ho, és fonamental identificar els canvis necessaris a implementar per reduir les barreres per a l'aprenentatge i la participació de qualsevol infant, ja que la finalitat ha de ser aconseguir una escola per a tothom sota el compromís de promoure una organització

pedagògica que afavoreixi la inclusió de tots i totes en igualtat de condicions. En aquesta línia, l'índex proposa tres dimensions principals: la creació de cultures inclusives, l'elaboració de polítiques inclusives i el desenvolupament de pràctiques inclusives.

- Dimensió A. Crear cultures inclusives

Aquesta primera dimensió fa referència a la creació d'una comunitat segura, acollidora, estimulant i col·laboradora, en la qual tothom se senti valorat. El seu interès recau en el desenvolupament de valors inclusius compartits per tots els membres de la comunitat educativa, ja que els valors i els principis que sorgeixen de les cultures escolars inclusives guien i orienten les decisions sobre les polítiques i les pràctiques quotidianes dels centres per donar suport a l'aprenentatge de l'alumnat a través de constants processos de desenvolupament escolar.

D'aquesta primera dimensió se'n desprenen dos eixos bàsics: construir comunitat i establir valors inclusius. En el primer cas emergeixen indicadors com ara que tothom se senti acollit, el valor del respecte, la col·laboració i l'ajuda mútua entre iguals, entre professorat, entre infants i adults, entre el professorat i les famílies i entre el centre i les institucions implicades de la comunitat local. El segon eix, establir valors inclusius, es fonamenta en indicadors com ara promoure altes expectatives per a tot l'alumnat, el reconeixement dels valors propis de l'educació inclusiva, el treball i l'eliminació de les barreres a l'aprenentatge i la participació o la reducció de qualsevol forma de discriminació. A partir del desenvolupament de cultures inclusives, doncs, es poden produir canvis importants en les polítiques i les pràctiques per facilitar el progrés cap a contextos més inclusius i participatius.

- Dimensió B. Generar polítiques inclusives

El desenvolupament de polítiques inclusives en els centres rau en la voluntat de promoure una escola per a tots i totes. Així doncs, tracta d'assegurar que la inclusió impregni els diversos moments de l'acció educativa, partint de la premissa que els centres s'han d'organitzar de manera que puguin atendre la diversitat d'alumnat. Les modalitats de suport es conceben des de la perspectiva del desenvolupament dels alumnes i no de l'escola, i els mecanismes de suport s'han d'aplegar dins d'un marc únic basat en principis inclusius. A més, les polítiques impliquen estratègies clares de canvi i fomenten la participació de l'alumnat i del professorat ja des del mateix moment en què s'inscriuen al centre, amb la qual cosa es minimitzen les barreres d'accés.

En aquesta dimensió apareixen dos eixos que corresponen al fet de promoure una escola per a tothom i a l'organització dels suports per atendre a la diversitat. Alguns dels indicadors vinculats

al primer eix fan referència a les promocions i nomenaments dels docents, a l'acollida i integració del nou professorat i alumnat, a l'adequació i accessibilitat de les instal·lacions del centre o a l'agrupament dels nois i noies per tal que tothom se senti valorat. Quant al segon eix, apareixen indicadors com ara la coordinació de les formes de suport, la formació de l'equip docent per atendre la diversitat, les polítiques sobre necessitats educatives especials a favor de la inclusió, els programes d'orientació educativa o el treball de reducció de l'absentisme escolar, entre d'altres.

- Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives

La tercera i última dimensió està vinculada al desenvolupament de pràctiques inclusives i fa referència a la idea que les pràctiques educatives reflecteixen la cultura i les polítiques inclusives d'un centre educatiu. Concretament, aquesta dimensió té a veure amb la idea d'assegurar que les classes es portin a terme tenint en compte la diversitat de l'alumnat i que les activitats promoguin la participació de tothom. Es fomenta que els estudiants s'impliquin activament en l'acció educativa, tenint en compte els seus coneixements previs i les experiències adquirides fora del centre.

En aquest cas, els dos eixos que emergeixen són els d'orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar recursos. En el primer es concreten indicadors com ara el fet de garantir l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat, el reconeixement de la diversitat com un fet natural i positiu, la implicació activa dels infants en els seus aprenentatges, el treball col·laboratiu i l'avaluació formativa o la disciplina a l'aula basada en el respecte mutu, entre d'altres. En el segon eix apareixen indicadors vinculats a l'experiència i expertesa del professorat, a l'aprofitament i utilització dels recursos de la comunitat i del centre per donar suport a la inclusió o bé a les diferències individuals com elements valuosos per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

Amb relació a això, esmentar que en qualsevol procés de canvi i/o millora aquestes tres dimensions són absolutament necessàries i estan interconnectades entre si, ja que els avenços en la cultura escolar requereixen de manera directa canvis en la formulació de polítiques i en la implementació de pràctiques educatives. Tot i que la inclusió comporta una reestructuració de les tres dimensions descrites anteriorment, en la present recerca m'he centrat en la dimensió C, la creació de pràctiques inclusives. El motiu és perquè m'he focalitzat en les pràctiques educatives que transcorren a l'aula i he analitzat de manera conjunta amb el professorat la participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge i la seva capacitat per formar part dels processos de presa de decisions vinculats als diversos moments de l'acció educativa. Tanmateix, també entenc que aquestes pràctiques educatives no es poden analitzar de manera aïllada a les

cultures i polítiques que constitueixen el centre, ja que en certa manera són corresponsables d'allò que succeeix dins de l'aula.

Amb relació a això, des de la tesi he emprat un recull d'indicadors que vaig elaborar en el TFM per tal d'analitzar el centre investigat des d'un punt de vista inclusiu:

1. Hi ha un treball actiu en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació.
2. La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat.
3. L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat.
4. El criteri de formació de grups ha estat en base a les voluntats de l'alumnat.
5. Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives.
6. L'alumnat disposa d'espais de trobada per debatre, consensuar, decidir i/o dialogar sobre una temàtica concreta.
7. Es vetlla per un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tot l'alumnat.
8. Es treballa per la millora de la qualitat de les relacions humanes.
9. Es produeix un treball de valors i capacitats democràtiques i inclusives.
10. Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.
11. El professorat fomenta el treball entre iguals i l'ajuda mútua.
12. El currículum es concreta a partir dels interessos i voluntats de l'alumnat.
13. Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques afavoreixen la participació de l'alumnat i la presa de decisions.
14. Les activitats que es fan a l'aula recorren a l'aprenentatge cooperatiu.
15. L'avaluació estimula l'èxit de tot l'alumnat.

Taula 3. Indicadors que esdevenen categories d'anàlisi. Font: Farré-Riera (2016, p. 83)

Tot i que per a la present recerca he implementat petits canvis vinculats a aquests indicadors (vegeu l'apartat 7.5.2.), la intenció ha estat analitzar si les pràctiques educatives que transcorren a l'aula es basen en valors inclusius i participatius.

L'escola inclusiva, en qualsevol cas, és aquella que impregna les seves pràctiques quotidianes, les cultures i les polítiques per tal de promoure la igualtat d'oportunitats, des del respecte a la diversitat de tots els individus (Departament d'Ensenyament, 2015). Com argumenten Forteza et al., "es fundamental afrontar la enseñanza con una actitud abierta al cambio, a la indagación de nuevas maneras de hacer en la escuela, confiando en las posibilidades de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos" (2019, p. 123). Així doncs, per tal d'avançar cap a una escola inclusiva i, conseqüentment, cap a un veritable sistema inclusiu, cal tenir en compte els punts de vista de tots els membres de la comunitat educativa, inclòs l'alumnat, i fer-los partícips dels processos de presa de decisions.

Finalment, destacar que l'avenç cap a un procés de canvi i millora escolar que parteixi del reconeixement de les veus de l'alumnat s'ha d'emmarcar en un context inclusiu que vetlli per tal que totes les veus siguin igualment escoltades i reconegudes en contextos d'equitat (Messiou, 2018; Rudduck i Flutter, 2007). El propòsit, segons Arnaiz, ha de ser "lograr una mayor implicación social, comunitaria, institucional y personal, apostando firmemente para que la educación inclusiva sea una realidad normalizada y generalizada, no una experiencia puntual y limitada a casos particulares" (2019, p. 39). Per aconseguir-ho, esdevé primordial una reconstrucció de la cultura escolar que no incorpori barreres per a l'aprenentatge i la participació i que es comprometí a garantir que les diferències individuals, grupals i/o socials no esdevinguin veritables dificultats per accedir a una cultura comuna (Ainscow, 2001, 2005b).

En el següent capítol em centro en els processos de millora escolar a partir del reconeixement de les veus de l'alumnat i en els principals elements que cal reconsiderar per avançar cap a contextos d'aprenentatge més democràtics, participatius i inclusius.

3. LA MILLORA ESCOLAR A PARTIR DEL RECONeixEMENT DE LES VEUS DE L'ALUMNAT

Al llarg dels apartats anteriors he procurat construir un marc teòric per donar suport a la idea que qualsevol centre que pretengui reflexionar sobre la seva pràctica educativa i promoure canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge hauria de tenir en compte les veus de tots els membres de la comunitat educativa, inclòs l'alumnat, en contextos d'equitat.

En aquest apartat reflexiono sobre els processos de canvi educatiu. Per fer-ho, en primer lloc em centro en el concepte de millora escolar a partir de diferents aproximacions teòriques i exposo les principals fases que es poden donar en aquest procés. Tot seguit destaco el potencial transformador de les veus dels joves per comprendre quin paper tenen en aquests processos i poso èmfasi en el canvi en les relacions de poder entre alumnat i professorat. Finalment, el darrer punt fa referència als elements que cal reconsiderar de l'acció educativa per acompanyar els centres en els seus processos de reflexió i millora educativa.

3.1. Aproximació al concepte de millora escolar

Malgrat que aquest concepte esdevé complex i multidimensional, la millora de l'escola no es pot considerar una experiència aïllada o puntual, ja que el sistema educatiu està immers en una societat en constant canvi i transformació que el pressiona per tal que s'adapti a les noves realitats i demandes (Bollen, 1997; Hopkins, 2019; Krichesky i Murillo, 2018; Stoll i Fink, 1999). És més, de la mateixa manera que els canvis socials, demogràfics, econòmics i/o tecnològics són constants, també ho haurien de ser els canvis en l'àmbit educatiu, atès que "la institución escolar no puede estar alejada de lo que pasa a su alrededor ni debe ir a remolque de la sociedad, debe anticiparse siendo capaz de hacer un análisis prospectivo de necesidades futuras" (Miranda, 2002, p. 5). Davant d'aquesta realitat on els canvis en educació són inevitables i necessaris, els centres tenen la responsabilitat de desenvolupar capacitats, estructures i sistemes amb la voluntat d'optimitzar la qualitat educativa i desenvolupar les competències necessàries per donar resposta a les exigències i desafiaments que planteja la societat (Murillo i Krichesky, 2012; Susinos-Rada et al., 2019).

Van Velzen et al. (1985) afirmen que la millora escolar:

Constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva (p. 48).

Stoll i Fink (1999), per la seva banda, conceptualitzen la millora escolar com una sèrie de processos recurrents i concurrents a partir dels quals una escola pot augmentar els resultats de l'alumnat, centrar la seva atenció en els processos d'ensenyament i aprenentatge, implementar diverses estratègies per obtenir els seus objectius i estimular les condicions internes que intensifiquen els processos de canvi. Segons els autors, la millora de l'escola també permet definir la direcció pedagògica, mantenir l'ímpetu en períodes complexos i supervisar el propi desenvolupament avaluant el procés, el progrés i l'èxit de tothom.

Tot i que hi ha hagut diversos moviments que tenien com a finalitat determinar quines eren les estratègies més adequades per tal que els centres poguessin assolir els seus objectius, la majoria d'aquestes es focalitzaven en el currículum i en l'organització formal de les escoles i tenien els seus orígens fora dels centres (Hopkins, 2019; Murillo, 2004, 2011). A la vegada, els diferents membres de la comunitat educativa no formaven part de l'elaboració, la planificació ni la posada en pràctica dels canvis, –i encara menys l'alumnat– i tot això va comportar que aquestes iniciatives acabessin fracassant, ja que es planificaven de forma massa teòrica i genèrica i no tenien en compte la cultura escolar ni el context particular de cada centre (Miranda, 2002; Murillo i Krichesky, 2012).

La manca de compromís per part del professorat amb les reformes de “dalt a baix” va comportar, a la dècada del 1980, l'aparició de nous paradigmes de millora que adoptaven un enfocament de “baix a dalt” (Stoll i Fink, 1999). En aquest cas, les iniciatives sorgien dels propis centres, ja que es considerava que els processos de millora escolar havien de ser una conseqüència del coneixement generat pels docents a partir de la pròpia experiència, cosa que posava de manifest la importància del treball en equip per tal que els participants comprenguessin i trobessin sentit en allò que es pretenia modificar i/o millorar (Krichesky i Murillo, 2018). Com afirma Hopkins (2019), “durante los años ochenta la investigación sobre la mejora escolar tendía a centrarse en el profesional y a situarse en el quehacer de quienes estaban involucrados” (p. 31). Així, el moviment de millora escolar va ser molt important per atorgar veu als docents, ja que “confirió legitimidad a los profesores para dar los primeros pasos orientados a descubrir lo que tuvieran que decir los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Rudduck i Flutter, 2007, p. 106).

La tesi, partint d'aquest context, se centra en la idea que en aquests processos de millora escolar les veus de l'alumnat han estat poc escoltades i representades. Per tant, des de la recerca la millora de l'escola s'entén com un procés continu i sense fi per tal que els centres puguin reflexionar sobre la seva pràctica educativa a partir de la pròpia pràctica, i per fer-ho esdevé clau reconèixer no només les veus dels docents, sinó precisament les veus de l'alumnat en tant que

esdevenen subjectes que poden aportar informació valuosa sobre els seus processos d'escolaritat (Rojas et al., 2012). Segons Simó-Gil i Tort-Bardolet (2020, p. 111), "assumir un compromís amb les veus dels estudiants i fer efectiu el dret a ser escoltat dels joves implica posar en marxa processos de canvi en els centres que impactin en la quotidianitat escolar".

El concepte que actualment preval de la millora escolar fa referència als processos que s'han de desenvolupar d'una manera organitzada, prolongada en el temps i amb caràcter sistèmic i institucionalitzat, amb la finalitat de promoure canvis en les condicions d'aprenentatge i en el funcionament intern dels centres per obtenir una major qualitat educativa (Krichesky i Murillo, 2018; Rudduck i Flutter, 2007). Seguint amb aquest plantejament, aquests processos de reflexió i millora han de ser planificats, gestionats i avaluats de manera col·lectiva pels diferents membres de la comunitat, ja que "el cambio educativo solo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa" (Miranda, 2002, p. 3). Així, en els processos de millora escolar resulta fonamental planificar de manera conjunta propostes de canvi amb tots els agents implicats a fi d'aconseguir una veritable transformació en les condicions d'aprenentatge i una reconstrucció de la pròpia estructura escolar, la qual cosa esdevé una tasca individual i col·lectiva de cada centre (Hopkins, 2019; Murillo, 2011; Queupil i Montecinos, 2020).

Tanmateix, és freqüent trobar centres que consideren que la millora esdevé una tasca ocasional per donar resposta a alguna necessitat o dificultat específica, per la qual cosa només s'implementen accions puntuals per solucionar un problema, sense iniciar una veritable transformació pedagògica (Murillo i Krichesky, 2012). A més, sovint implementen els canvis com una obligació, cosa que acaba generant incomoditat, inquietud i certa confusió. Aquests centres tenen una visió estàtica de la millora, ja que l'entenen com un recurs específic per ser utilitzat en un moment concret. Com afirma Miranda (2002), les institucions i organitzacions que s'adapten més bé als canvis són aquelles que són: a) permeables, per evitar la rutina institucional i per obrir-se a nous aprenentatges; b) flexibles, amb la capacitat d'adaptar-se a noves demandes i situacions; i c) creatives, per idear noves solucions que puguin donar resposta a les necessitats i problemes que vagin sorgint. No obstant això, la majoria de les institucions escolars disten molt de tenir aquestes característiques, la qual cosa comporta que iniciar processos de canvi i millora resulti un procés complex i incert.

Atès que qualsevol procés de canvi s'inicia amb la confrontació de valors, creences i pràctiques que es porten a terme en el propi context educatiu a fi d'aprendre i crear coneixement, resulta cabdal que es transformin en comunitats d'aprenentatge que parteixin d'una reflexió col·lectiva

i continuada al voltant de la seva experiència. Segons Krichesky i Murillo (2018), “la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos” (p. 135). A més, i com destaca Hopkins (2019), “el cambio se da a través de las personas y con ellas –estudiantes, docentes y directivos escolares– en la escuela, todos abocados de manera colaborativa en una actividad productiva con un propósito” (p. 48).

En conseqüència, si la comunitat s’apropia de les idees de canvi i és capaç de liderar aquest procés s’aconseguirà promoure canvis educatius reals i significatius. En aquest sentit, la millora escolar esdevé particular per a cada centre perquè cada context és únic i diferent (Murillo, 2004, 2011). Això significa que les escoles iniciaran i dirigiran aquest procés de maneres distintes en funció de la seva realitat i les seves expectatives, necessitats i idees. Per tant, aconseguir la millora de l’escola depèn de la capacitat que es tingui per comprendre el problema que implica el canvi en la pràctica i desenvolupar les estratègies per donar-hi resposta, partint de la premissa que no tots els canvis impliquen millores però tota millora sí que implica un canvi (Fullan, 1992; Stoll i Fink, 1999).

Partint de la premissa que la reconstrucció i la transformació de les escoles depèn en gran mesura de la capacitat que es tingui per comprendre allò que hi passa, essent elles les que han de liderar aquests processos de canvi (Hopkins, 2019; Murillo, 2004; Queupil i Montecinos, 2020), és important promoure una modificació de la cultura dominant cap a una cultura més col·laborativa que animi a la participació, al diàleg, a la reflexió i a l’increment de les interaccions socials entre els diferents membres de la comunitat (Lansdown, 2010; Rudduck i Flutter, 2007).

Amb relació a això, esmentar que el centre investigat es caracteritza per tenir una cultura de millora atès que promou la reflexió pedagògica constant sobre la pràctica educativa al centre (vegeu l’apartat 5.1.). Així, la millora educativa s’entén com un procés continu que forma part de la vida quotidiana de l’institut, en què els processos que es produeixen són cíclics i permanents i on tots els membres de la comunitat hi participen, ja que esdevé un element més de la seva cultura (Rojas et al., 2012). Partint d’aquest context, la recerca té com a objectiu facilitar nous canals dialògics i reflexius entre adults i infants sobre la pràctica educativa a l’aula i, en conseqüència, sobre el propi exercici docent i les condicions d’aprenentatge dels alumnes a partir del reconeixement de les veus dels infants.

La col·laboració entre agents, doncs, esdevé un factor clau del canvi educatiu i una estratègia per a la millora del centre. El propòsit és avançar cap a una escola més participativa i democràtica en què les veus dels joves ocupin un lloc central en la reflexió vinculada als diversos moments de l’acció educativa (Carrasco, 2008).

Murillo (2011) exposa deu factors que constitueixen la cultura escolar de millora:

Pressió interna per millorar	Malgrat que moltes vegades els processos de canvi sorgeixen d'una pressió externa, sovint són les pròpies situacions internes les que interpel·len els centres a posar en marxa processos de canvi.
Autonomia dels centres educatius	Els centres haurien de tenir certa autonomia per poder dur a terme processos de millora, ja que una escola que assumeixi les seves competències estarà en millors condicions de desenvolupar processos de transformació escolar.
Visió compartida	És fonamental que els centres tinguin una visió clara i consensuada amb la comunitat sobre quina és l'escola que es vol i els seus principis.
Història de millora	Els centres que ja hagin posat en marxa processos de canvi satisfactoris tindran més facilitat per iniciar-los novament, mentre que aquells que no hi estiguin acostumats tindran més resistències.
Propietat, compromís i motivació	La propietat es produeix en el moment en què el centre és conscient que cal una millora educativa, i la motivació i el compromís per part de tots els membres de la comunitat esdevé essencial en aquest procés.
Lideratge fort de la direcció	L'existència d'un equip directiu compromès, competent, acceptat per la comunitat i amb un estil de lideratge fort però alhora distribuït esdevé bàsic per iniciar i sostenir en el temps processos de millora escolar.
Organització flexible	L'escola ha de ser capaç de modificar la seva organització per adaptar-se als processos de canvi i a les noves visions pedagògiques que puguin sorgir.
Esdevenir una comunitat d'aprenentatge	Els centres que tenen com a objectiu l'aprenentatge constant de tots els seus membres accepten els canvis com a quelcom habitual i necessari.
Estabilitat del professorat	Resulta poc eficaç iniciar un procés de transformació quan està en joc la renovació del professorat. Així, l'estabilitat dels docents condiciona els processos de millora escolar.
Disponibilitat de temps i recursos	Els centres haurien de disposar de més recursos i més temps per a tots els membres implicats amb els processos de canvi.

Taula 4. Factors que constitueixen la cultura escolar de millora (Murillo, 2011). Font: elaboració pròpia

Aquests factors m'han permès analitzar la realitat educativa del centre i reflexionar sobre quins elements esdevenen primordials a l'hora de promoure canvis educatius que impregnin tota la comunitat educativa i s'instaurin en la cultura escolar del centre (vegeu el capítol 10, apartat 10.1.5.).

Paral·lelament a això, els processos de canvi s'han d'entendre com a processos singulars i complexos. Així doncs, és necessari pensar en el canvi com un procés continu, cíclic i no lineal. Murillo i Krichesky (2012) assenyalen diverses fases o etapes del canvi educatiu, les quals m'han permès reflexionar sobre el procés a seguir en el transcurs del treball de camp, i concretament han esdevingut el punt de partida per identificar les quatre fases en la recollida de dades (vegeu el capítol 5, apartat 5.3.).

En primer lloc, esmentar que qualsevol projecte de canvi escolar comença amb una fase de valoració de les necessitats en què algun membre de la comunitat pren la decisió que és necessari iniciar un projecte per a la millora de l'escola. Tot i que aquesta valoració pot ser interna o externa, l'ideal seria que la proposta provingués d'algun agent intern al centre, ja que d'aquesta manera seria més senzill aconseguir un alt nivell de compromís de la comunitat. En la segona fase es defineixen els passos i les accions a seguir al llarg del procés, basant-se en la descripció detallada dels objectius que el centre vol aconseguir i en les estratègies a desenvolupar. Una de les claus de l'èxit recau en el disseny, així com també en el fet que la comunitat se senti compromesa amb el canvi, per la qual cosa resulta fonamental garantir una planificació compartida i consensuada amb la resta dels membres. La tercera fase és la d'implementació, en què es posen en pràctica les diferents accions i/o estratègies marcades en l'etapa anterior, sempre en concordança amb els objectius que es pretén obtenir. Aquest procés tant es pot donar a nivell de centre, d'aula o fins i tot de comunitat. En la quarta fase, l'avaluació, es porta a terme un procés sistemàtic de reflexió en què és el centre l'encarregat de valorar, a través de diferents tècniques i/o procediments, si s'han aconseguit els objectius de millora. Aquesta avaluació tant pot ser interna, essent l'opció més adequada, com també externa a partir de diferents assessors. Finalment, la institucionalització és la darrera fase en què el canvi deixa de ser considerat com a quelcom especial i es converteix en la forma habitual de fer ja que s'integra en la quotidianitat i dinàmica de l'escola. Aquesta fase necessita ser planificada amb cautela, ja que és important pensar com sostenir les accions portades a terme fins al moment i garantir que les innovacions d'èxit es difonguin i es propaguin pel centre.

Centrant-me en la recerca, i tot i que la intenció no ha estat instaurar i analitzar cada una de les fases descrites anteriorment, a partir d'aquestes he pogut identificar i dissenyar les fases pròpies

de la recollida de dades per tal de seguir un procés de reflexió i acció conjunta amb els agents participants sobre la pràctica educativa en els contextos d'aula. Així, ha estat primordial negociar amb la direcció de l'institut els seus interessos a fi de concretar les necessitats de millora del centre, és a dir, l'elecció de les àrees de canvi i transformació. A més, ha estat bàsic iniciar un treball col·laboratiu amb els docents participants per compartir objectius i dissenyar un pla d'acció conjunt amb relació a la capacitat participativa de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge. Aquest treball ha fet emergir diversos elements i factors que condicionen el rol dels infants en els contextos d'aula per planificar accions educatives a fi de promoure escenaris de major corresponsabilitat entre adults i joves. La implementació d'aquestes accions (vegeu el capítol 8) ha esdevingut el punt culminant de la recerca, així com també la seva valoració final pels diversos membres implicats, és a dir, pel professorat i l'alumnat. Tot i que no puc parlar d'un autèntic procés d'avaluació final, la reflexió sorgida de les accions implementades i del procés seguit ha esdevingut clau per replantejar les relacions de poder preexistents i els rols de cada un dels agents en els contextos d'aprenentatge democràtics, participatius i inclusius. Vinculat a la darrera fase d'institucionalització, destacar que he tingut l'oportunitat de realitzar una sessió de formació amb el claustre a fi de compartir la recerca i fer emergir nous espais de diàleg i debat al voltant de la pròpia pràctica docent i de la capacitat participativa de l'alumnat en els contextos d'aula a secundària (vegeu el capítol 9).

En qualsevol cas, una de les finalitats en els processos de millora escolar és construir de manera progressiva una cultura orientada al canvi i a la millora permanent en què les accions i pràctiques s'integrin en la quotidianitat del centre. Des d'aquest enfocament, la recerca planteja la importància de promoure projectes de millora escolar que tinguin en compte les veus de l'alumnat, juntament amb les dels docents. En aquest procés, doncs, els centres han d'esdevenir organitzacions que aprenen i que actuen com a motor pel canvi, per la qual cosa és bàsic que puguin disposar del temps necessari per tal de donar resposta al progrés individual de cadascú i al progrés comú, integrant-se així en la cultura escolar i optimitzant els nivells de qualitat i equitat (Cook-Sather, 2002, 2014; Miranda, 2002; Murillo i Krichesky, 2012).

El següent apartat fa referència a la relació entre els processos d'ensenyament i aprenentatge i la millora escolar, incidint en la dimensió organitzativa dels aprenentatges per avançar cap a processos de canvi i transformació educativa.

3.2. La dimensió organitzativa dels aprenentatges i la millora escolar

Com he comentat en apartats anteriors, els centres inicien els processos de millora de formes diferents, en funció de les pròpies experiències i trajectòries. Tanmateix, per aconseguir canvis significatius en el centre i en la realitat dels docents i alumnes esdevé bàsic reflexionar al voltant de la dimensió organitzativa dels aprenentatges entesa com “las normas generales que configuran y matizan, limitan y amplían las experiencias de los alumnos en cuanto aprendices” (Rudduck i Flutter, 2007, p. 41). Així, és important repensar les condicions d'aprenentatge, és a dir, les estructures i les relacions organitzatives de l'escola, atès que poden generar diferents patrons d'oportunitats i/o limitacions (Stoll i Fink, 1999).

Rudduck i Flutter (2007) identifiquen diversos principis que poden condicionar els processos de millora en contextos d'inclusió i justícia social. En primer lloc, destaquen el valor del respecte cap a tot l'alumnat, entenent-los com a individus que ocupen una posició significativa a l'escola, tot promovent contextos d'equitat. En segon lloc, plantegen la importància de garantir l'autonomia de tots i totes així com el dret i la responsabilitat dels individus amb relació a la maduresa física i social de cadascú. En tercer lloc, identifiquen el desafiament intel·lectual com el punt de partida per tal que l'aprenentatge sigui considerat com una activitat dinàmica i interessant. En quart lloc, exposen els mecanismes de suport del centre per donar resposta als problemes acadèmics i emocionals, cosa que també aportarà seguretat personal amb relació a les tasques educatives i a les interaccions socials. Tots aquests principis indiquen la importància d'equilibrar l'assumpció de riscos en el treball escolar amb la confiança individual i col·lectiva necessària per afrontar nous reptes i desafiaments emergits del canvi i la transformació educativa.

De fet, la reflexió i millora de les condicions d'aprenentatge es considera una peça clau per iniciar, mantenir i estimular també la millora de tota l'escola (Hopkins, 2019; Krichesky i Murillo, 2018). Aquestes condicions, per tant, s'han de replantejar i adaptar als nous enfocaments, característiques i condicions del centre.

3.2.1. El potencial transformador de les veus de l'alumnat

Partint de la premissa que els canvis educatius tenen conseqüències directes en les condicions d'aprenentatge dels alumnes resulta paradoxal que no es tinguin en compte les seves veus (Messiou, 2006, 2018; Nieto i Portela, 2008), ja que “tendemos a centrarnos en las condiciones de trabajo, las culturas y los contextos de los profesores, pero solemos olvidar que la escuela es también el lugar de trabajo para los estudiantes” (Stoll i Fink, 1999, p. 220). És important, doncs,

reflexionar sobre les relacions entre docents i alumnat i sobre el potencial transformador de les veus dels infants (De Haro et al., 2019). Ara bé, què pot aportar la participació dels joves en els processos de canvi escolar?

Escoltar les seves opinions, idees i preocupacions al voltant de les experiències educatives i les condicions d'aprenentatge facilita la detecció de quines poden ser les prioritats de millora i les principals resistències i/o dificultats (Lodge, 2005). És més, qualsevol procés de millora que deixi de banda el diàleg amb els alumnes mostrarà una imatge fragmentada i incompleta de la vida al centre i a les aules, així com també de les relacions que s'estableixen en la comunitat educativa (Rojas et al., 2012). Comprometre's amb allò que l'alumnat exposa pel que fa als processos d'ensenyament i aprenentatge, doncs, permet al professorat veure les coses des d'una altra perspectiva, la dels estudiants, i identificar aspectes pràctics que poden ajudar a perfeccionar, idear o configurar estratègies de millora escolar (Rudduck i Flutter, 2007). Tot i això, no són massa freqüents les investigacions que situen l'alumnat al centre del canvi escolar, ja que en el moment en què els adults pensen amb els joves ho fan com a beneficiaris del canvi i no com a participants actius d'aquest procés de canvi (Baroutsis et al., 2016; Nieto i Portela, 2008; Susinos, 2009). Com assenyala Lundy (2007), una de les raons principals per la qual els adults no reconeixen el potencial transformador de les veus de l'alumnat és precisament pel temor que aquest rol més actiu dels infants soscavi la seva autoritat i sigui causa de desestabilització en l'àmbit escolar.

No obstant això, en la darrera dècada hi ha hagut un canvi important en la creença sobre la posició que han d'ocupar els nois i noies en la vida social i política, i de manera progressiva estan apareixent diferents moviments i iniciatives que amb un renovat impuls estan contribuint a la consulta de les veus de l'alumnat sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. Concretament, a la dècada del 1990 es va intensificar el suport cap a la inclusió i el reconeixement de les veus de l'alumnat, així com també la seva participació en els processos de millora escolar, considerant-los agents actius que treballen i aprenen conjuntament amb altres membres de la comunitat i que assumeixen compromisos pel bé comú i per la millora de les polítiques, les pràctiques i les cultures de les escoles (Cook-Sather, 2006, 2014; De Haro et al., 2019; Graham i Fitzgerald, 2010; Malone i Hartung, 2010; Sandoval, 2011).

Partint de la premissa que la finalitat de l'escola consisteix en promoure infants el màxim d'autònoms i responsables i ajudar-los a adquirir capacitats i competències socials i democràtiques (Saiz-Linares et al., 2019; Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020), esdevé primordial repensar quina és la tipologia d'alumnes a les aules i com es pot promoure la seva capacitat per

participar en els processos de reflexió, canvi i millora escolar. En aquest sentit, i tot i que als centres hi conflueixen diverses tipologies d'estudiants, des d'aquells que mostren una actitud de desmotivació i avorriment fins als que assumeixen majors responsabilitats i es comprometen amb l'acció educativa, passant per un ampli ventall de possibilitats, el repte és identificar quines accions es poden desenvolupar des dels centres per tal que tots i totes puguin participar activament en el seu procés d'aprenentatge. Per aconseguir-ho, esdevé clau repensar pràctiques, estratègies i propostes organitzatives i metodològiques que fomentin una autèntica implicació i autonomia de l'alumnat a fi que puguin adquirir un major protagonisme en el disseny i desenvolupament de projectes per transformar la seva realitat educativa (Bragg i Fielding, 2005).

De fet, la tipologia de rols i responsabilitats que es troben a disposició dels joves als centres educatius s'han anat modificant els darrers anys i han passat d'aquells rols reguladors, sobretot de control i vigilància en què els joves esdevenien una prolongació de les estructures de vigilància de l'escola i on se'ls atorgava un estatus més elevat respecte els seus companys i companyes per mantenir l'ordre, cap a un conjunt més ampli de rols socials i pedagògics, en els quals ja se'ls reconeix la capacitat per formar part dels processos de presa de decisions (Rudduck i Flutter, 2007; Saiz-Linares et al., 2019). En aquests casos es consulta els alumnes sobre aspectes vinculats als propis aprenentatges i a les condicions en què tenen lloc, com el fet d'implicar-los en diferents propostes o iniciatives educatives, suggerir-los noves possibilitats per resoldre problemes o bé animar-los a formar part dels processos d'avaluació (Fielding, 2018; Nieto i Portela, 2008). En definitiva, propiciar majors processos participatius de l'alumnat amb l'objectiu que puguin dialogar sobre diferents moments de l'acció educativa esdevé primordial per tal de dotar-los de veu pedagògica (Baroutsis et al., 2016; Susinos i Ceballos, 2012). D'aquesta manera, podran exercir una capacitat proactiva com a agents de canvi, la qual cosa els permetrà desenvolupar una participació democràtica en la societat tot propiciant el pensament crític i la pròpia identitat personal (Sandoval, 2011).

Sentir-se corresponsables del projecte de millora escolar i entendre que la seva implicació és fonamental per desenvolupar-lo serà una manera de no desvincular-los del context educatiu i crear així un sentiment de pertinença que acabarà revertint en un marc de compromís col·laboratiu amb els adults (Bragg i Fielding, 2005; Fielding, 2004b, 2018; Rodríguez-Romero, 2012; Susinos, 2009). Així, la participació dels estudiants genera motivació, sentit de propietat, confiança i actituds responsables amb la resta de membres de la comunitat, la qual cosa acabarà revertint en un major compromís amb el propi aprenentatge (Nieto i Portela, 2008; Saeed i Zyngier, 2012).

Segons Bragg i Fielding (2005, p. 118), "to include students as part of the process of school improvement is an indication of organizational maturity and confidence, demonstrating the school's readiness to extend the boundaries of its own understanding". Tot i que promoure aquest canvi de rol no està exempt de problemes i dificultats, els conflictes que emergeixen poden esdevenir un símbol de força democràtica del centre a fi de garantir que "suggestions move beyond rhetoric and are turned into action" (Messiou, 2018, p. 20). D'aquesta manera, i dotant de veu pedagògica els infants es podrà incloure aquells més marginats i/o vulnerables per ajudar-los a passar del silenci i la invisibilitat a la influència i visibilitat (Baroutsis et al., 2016; Bragg i Fielding, 2005; Saiz-Linares et al., 2019).

En síntesi, per aconseguir aquesta major participació dels joves resulta essencial construir canals de confiança amb els adults en què la comunicació abans, durant i després del procés sigui constant i basada en el diàleg mutu. Aquests han de poder treballar d'una manera diferent a l'habitual i de forma plegada, tot establint els objectius i els paràmetres de recerca i modelar noves formes de treball col·laboratiu (Fielding, 2018; Messiou, 2018; Traver, 2011). Reconèixer les seves veus significa transformar la manera de relacionar-se cercant escenaris més horitzontals i democràtics, idees que exposo a l'apartat següent.

3.2.2. Canvis en les relacions de poder entre professorat i alumnat

El present apartat es basa en la idea que per tal de comprometre's amb les veus de l'alumnat en els processos de millora escolar és fonamental reflexionar sobre les relacions de poder i els rols d'ambdós agents en aquests nous contextos educatius d'acord amb un enfocament global i sistèmic de l'educació (Arnaiz, 2019). Com assenyalen Saiz-Linares et al., "este énfasis en la colaboración exhorta a construir otro retrato del estudiantado diferente del tradicional con respecto a lo que éste puede ser y hacer" (2019, p. 715). Així, l'escola és la responsable de construir un diàleg compartit amb l'alumnat des d'on es reconegui la seva autoritat com a agents de canvi, juntament amb els adults (Alderson i Goodey, 1996; Susinos, 2009; Theis, 2010).

Des de la teorització postmoderna, les relacions de poder entre infants i adults s'han reconegut per la seva diversitat, complexitat i multidimensionalitat, i es poden entendre com la manera de relacionar-se que tenen dos col·lectius diferents (Robinson i Taylor, 2007). Per això cal qüestionar-se quines són les estructures i relacions de poder existents a l'escola, ja que "el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos condiciona el éxito de los alumnos y el clima de convivencia en el aula y en el centro, pero también la satisfacción y el desarrollo profesional" (Aldea et al., 2005, p. 129). Vinculat a això, i segons Fielding (2018, p. 32), "los marcos, las estructuras de debate, el diálogo y la implicación democrática deben existir.

Asimismo, necesitamos desarrollar roles que expresen y generen confianza y compromiso en todos los participantes". Potenciar la participació de l'alumnat en la vida escolar tot modificant els rols preexistents i les relacions de poder no ha d'afectar de manera negativa els rols que desenvolupen ambdós col·lectius, sinó que precisament els han d'interpel·lar a promoure unes relacions més col·laboratives i igualitàries (Nieto i Portela, 2008). És per això que esdevé necessari reformular i transformar el que significa ser alumne i el que significa ser professor (Bragg i Fielding, 2005; Fielding, 2004b; Messiou, 2013).

Hart (1992) afirma que:

Children's participation does not mean supplanting adults. Adults do, however, need to learn to listen, support, and guide; and to know when and when not to speak. One should not, therefore, think of a child's evolving capacities to participate as a simple step-like unfolding of individual abilities. One should rather think of what a child might be able to achieve in collaboration with other children and with supportive adults (p. 31).

Els canvis en el rol dels infants comportarà, a la vegada, canvis en les pràctiques dels docents i en la tasca que desenvolupen en els centres escolars, ja que en certa manera se supera la visió paternalista que el poder passa de l'educador a l'educand i es promou un compromís amb l'establiment de relacions més democràtiques i horitzontals (Rojas et al., 2012; Traver, 2011). El repte és com treballar des d'una pedagogia activa on s'optimitzin al màxim els esforços dels infants i dels docents per fer front a aquesta educació homogeneïtzada i encara exloent (Susinos i Ceballos, 2012). Com assenyala Messiou, "truly listening to what children are saying (...) it means trusting what children have to say. It also means being prepared to question what we do and what we believe is correct" (2018, p. 22).

Aquest procés de transformació comporta l'aparició de relacions més participatives i col·laboratives entre adults i joves, ja que no trobem una situació jeràrquica a les escoles en què hi ha un control exclusiu per part dels adults i un paper passiu dels alumnes, sinó que es creen models de relació i de gestió més flexibles i dialògics que promouen una autèntica participació per part de l'alumnat en la vida diària del centre (Rudduck i Flutter, 2007). L'alumnat assumeix cada vegada nous rols, la qual cosa els permet potenciar la seva capacitat per reflexionar constructivament sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, mentre que el professorat reflexiona críticament sobre la seva pròpia pràctica educativa per analitzar si facilita o no la consecució d'aquests nous rols. Segons Fielding:

Para que la democracia participativa se convierta en una realidad educativa y una posibilidad social debemos movernos deliberadamente, con valentía e insistencia hacia una unidad intergeneracional

que no solo requiere de una multiplicidad de voces de estudiantes (más que una única voz del alumnado), sino también de una reciprocidad e interdependencia activas, más profundas entre profesorado y estudiantes (2018, p. 32).

Atès que un dels elements que pot condicionar més l'accés, la participació i el progrés de l'alumnat en un context participatiu i inclusiu són les idees preconcebudes dels adults, suposant barreres per a l'aprenentatge i la participació (Ainscow, 2005b; Echeita i Domínguez, 2011; Graham i Fitzgerald, 2010), la formació inicial i continuada dels docents esdevé un factor d'atenció preferent (Arnaiz, 2019; Hernández-Hernández i Sancho-Gil, 2019). És a dir, els adults rarament pensen en els infants com a participants actius del procés de canvi, la qual cosa comporta que apareguin moltes resistències a l'hora de promoure unes relacions més horitzontals. Sandoval (2011) afirma que "si los docentes e investigadores no contemplan las visiones de sus alumnos para involucrarse en los procesos de cambio escolar se perpetúa el statu quo de la jerarquía escolar" (p. 121). Així doncs, resulta cabdal que els docents puguin analitzar les pròpies pràctiques amb una mirada renovada i des d'un pensament més ampli, complex i compromès amb la capacitat d'augmentar la participació de l'alumnat (Escudero i Martínez, 2012; Fielding, 2011).

Això comporta que la tasca docent ja no només recau en la idea d'ensenyar i transmetre continguts, sinó que els adults actuen com a facilitadors dels aprenentatges i proporcionen estratègies que s'adaptin al ritme de cadascú, tot plantejant situacions en què l'alumnat pugui desenvolupar les seves competències a partir d'una actitud crítica i creativa (Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011). En aquest context apareix la necessitat de "promover la formación y el desarrollo de docentes reflexivas/os, esto es, profesionales que reflexionan desde la acción y se convierten en investigadoras de su propia práctica" (Saiz-Linares et al., 2019, p. 714). De fet, són molts els adults que de manera habitual ja reflexionen sobre la seva activitat docent i consulten els joves sobre els seus interessos o sobre la comprensió d'un contingut o d'una activitat en particular, la qual cosa té un gran potencial transformador ja que els permet qüestionar-se quins canvis es podrien implementar en el marc de les seves matèries per ajudar l'alumnat a aprendre al màxim de les seves possibilitats.

És important que els processos de consulta, doncs, es construeixin com un diàleg i una pràctica reflexiva al voltant de diverses qüestions que acabin revertint en els processos d'ensenyament i aprenentatge per transformar les pràctiques pedagògiques i generar nous enfocaments educatius (Lundy, 2007; Nieto i Portela, 2008). En conseqüència, no és suficient garantir espais en els quals els joves puguin expressar les seves veus si després aquestes no es tenen en compte

i no s'incorporen en els processos de canvi, ja que el veritable reconeixement comporta respostes (Rojas et al., 2012).

Paral·lelament a això, també voldria destacar que sovint aquests processos de consulta poden acabar generant situacions incòmodes pels docents, ja que “when encouraging student enquiry, particularly into issues of teaching and learning, it is important to be sensitive to the genuine anxiety felt by teachers who have not experienced this way of working before” (Bragg i Fielding, 2005, p. 128). Tanmateix, en el moment en què els joves participen i expressen les seves veus contribueixen a un clima canviant de les relacions amb els adults, ja que aquests es replantegen les pròpies actituds davant de les noves capacitats dels estudiants. Així, es requereixen docents reflexius, crítics i sensibles amb les necessitats individuals, que tinguin altes expectatives d'aprenentatge per a tothom i que escoltin de manera atenta i activa els alumnes per aprendre amb ells i d'ells (Ainscow et al., 2006b; Blanco, 2008; Porter, 2001). Per aconseguir-ho, el centre ha de garantir condicions de treball dignes i adequades pels docents per tal que les seves necessitats professionals i d'aprenentatge es puguin satisfer (Hernández et al., 2020; Hernández-Hernández i Sancho-Gil, 2019; Saiz-Linares et al., 2019).

Atès que els docents tenen el dret a ser considerats participants actius en els processos de canvi i són una font vital per a l'èxit educatiu, resulta primordial que tinguin clares les finalitats del procés i les prioritats a seguir, la qual cosa generarà una major confiança en ells mateixos i una major predisposició per iniciar canvis significatius en la seva manera de pensar i en la pròpia pràctica docent (Ainscow, 2001; Queupil i Montecinos, 2020).

Per últim, voldria remarcar la idea que qualsevol procés educatiu no pot limitar-se exclusivament a la transmissió de coneixements, dades i/o continguts, sinó que ha d'esdevenir una pràctica que permeti desenvolupar actituds i competències socials i ciutadanes per a la crítica i transformació de la pròpia realitat (Bolívar, 2007, 2019; Fielding, 2004a). Per aconseguir-ho, cal implicar l'alumnat en la pràctica educativa per tal que puguin participar activament i comprometre's amb els processos de canvi i millora escolar (Rudduck i Flutter, 2007). Les formes de relació descrites anteriorment, doncs, suposen una autèntica transformació de l'escenari escolar compromès amb els valors democràtics. Ara bé, si la finalitat de l'escola és ampliar i promoure més espais de participació col·legiada en els processos de millora, això no significa simplement un canvi en les relacions entre alumnat i professorat, sinó que alhora suposa un canvi de paradigma per reestructurar les disposicions existents que impregnen la realitat educativa del centre i que poden facilitar o obstaculitzar aquests processos (Stoll i Fink, 1999; Susinos i Ceballos, 2012).

3.2.3. Canvis curriculars, organitzatius i metodològics

Partint de la premissa que en la millora escolar es pretén promoure canvis vinculats als processos d'ensenyament i aprenentatge, resulta essencial prestar atenció als aspectes curriculars, organitzatius i metodològics del centre per donar resposta a aquests nous contextos educatius. D'aquesta manera, es podrà iniciar el procés de transformació de la gramàtica escolar, entesa com les estructures i les regles habituals que constitueixen l'organització d'un centre educatiu (Tyack i Tobin, 1994). Com assenyalen Rudduck i Flutter, "el mundo escolar está marcado por unas prácticas que resultan tan habituales que dejan de parecerse extrañas hasta que oímos cómo las viven los alumnos" (2007, p. 62).

Actualment, cada vegada està tenint més importància la idea que l'alumnat pugui formar part del currículum escolar (Sandoval, 2011). Dissenyar i planificar els aprenentatges des d'una perspectiva inclusiva i integral és bàsic per atendre aspectes cognitius, emocionals i socials, i per deixar de banda els usos estandarditzats dels aprenentatges i la visió competitiva que se'n deriva (Echeita i Domínguez, 2011; Porter, 2001). De fet, una de les grans dificultats a l'hora de promoure estratègies de participació de l'alumnat és la pròpia rigidesa dels currículums, per la qual cosa resulta cabdal pensar i revisar fins a quin punt el currículum es configura, o no, com un procés facilitador dels aprenentatges i del progrés de l'alumnat, amb la finalitat de promoure un sistema educatiu en què qualitat i equitat no es percebin com a factors antagònics (Echeita, 2008). Segons Gillett-Swan i Sargeant:

A curriculum that equips students for the challenges of the modern world needs to ensure that students are supported to take increasing responsibility for their own learning, their physical, personal and social wellbeing, their relationships and their role in local and communities (2017, p. 40).

Messiou i Ainscow (2014) afirmen que hi ha dues perspectives ben diferenciades a l'hora de contemplar la diversitat i les dificultats d'aprenentatge en el currículum escolar. Per una banda, ens trobem amb la perspectiva individual basada en el dèficit, en la qual es considera que són els infants els que experimenten dificultats en els centres a causa de les seves característiques personals. En aquest cas, les mesures que es prenen estan encaminades a que l'individu pugui participar en un context d'aprenentatge concret i s'adapti a aquest nou context o situació. Per contra, els autors destaquen la perspectiva curricular, basada en el model social, com aquella en què les dificultats dels alumnes estan condicionades per la manera com estan organitzats els contextos escolars i les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, la manera com es dona resposta a aquestes dificultats passa necessàriament per portar a terme modificacions en

els diferents moments de l'acció educativa i identificar aquells continguts, estratègies i/o processos que garanteixin contextos d'equitat. L'objectiu ha de ser donar resposta a aquesta diversitat mitjançant continguts rigorosos però essencials en què tots els estudiants puguin desenvolupar les seves eines cognitives per superar els reptes que sorgeixen, descobrint nous models de pensament i acció (Stainback, 2001).

En aquest procés esdevé bàsic apostar per un currículum obert que eviti l'actual fragmentació curricular, que entengui les dificultats escolars com a reptes i possibilitats i que faciliti "una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso" (Escudero i Martínez, 2011, p. 94). Per aconseguir-ho, els centres educatius haurien de tenir un cert grau d'autonomia per realitzar concrecions diverses a partir d'uns objectius i uns continguts mínims i comuns per a tothom, però alhora amb criteris personals d'orientació metodològica i organitzativa que donin resposta a la cultura de la diversitat i ofereixin oportunitats reals d'aprenentatge (Murillo i Krichesky, 2012; Porter, 2001).

Construir coneixements significatius a partir de la problematització de la vida diària dels joves, posant especial atenció en allò que constitueix el seu passat i present, esdevé bàsic ja que molts estudiants emfatitzen precisament "la naturaleza descontextualizada de gran parte de lo que se espera que aprendan" (Stoll i Fink, 1999, p. 195). Així, l'alumnat ha de poder tenir prou llibertat per qüestionar aspectes curriculars com ara què, com i quan aprendre, ja que d'aquesta manera assumiran una actitud més activa, compromesa i transformadora amb els propis aprenentatges (Baroutsis et al., 2016). Els docents, doncs, són els responsables de tractar els problemes i les necessitats dels joves com un punt de partida i promoure estudiants crítics que puguin analitzar la seva experiència amb més responsabilitat i autonomia en els processos de presa de decisions (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020).

El repte de l'escola, per tant, és oferir més oportunitats a tothom per participar activament i apostar per una pedagogia i un currículum que permetin avançar cap a una manera particular d'aprendre i de viure plegats. Segons Fielding (2011), per arribar a aquesta realitat és fonamental promoure tres situacions bàsiques: a) el coneixement es reconstrueix i es qüestiona de manera conjunta entre adults i joves; b) els aprenentatges donen resposta a les cultures, preocupacions i/o interessos de l'alumnat, així com de la comunitat a la qual pertany l'escola; i c) es promouen noves formes de relació entre adults i infants per tal de desenvolupar pràctiques d'investigació conjunta, en què tots i totes tinguin les mateixes oportunitats per ser escoltats i reconeguts.

Des de la recerca també vinculo les veus de l'alumnat per la millora del currículum i de l'escola amb el concepte de justícia curricular de Connell (1997). Segons ell, un currículum és socialment injust quan, de manera directa o indirecta, inclou o promou pràctiques que impedeixen la participació d'alguns grups o individus en particular. Afirmar que les pràctiques curriculars són injustes quan es redueix la capacitat de les persones per millorar el seu món i vincula les divisions socials a l'escola amb la fragmentació del currículum, ja que "si el currículum está diseñado como apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva, será con toda probabilidad un currículum que generará división social" (Connell, 1997, p. 50). Així, resulta imprescindible apostar per un currículum que prioritzi aquestes qüestions i vetlli per oferir coneixements que donin resposta als interessos socials de tots i totes.

Aquest autor exposa diferents principis en el disseny curricular que poden afavorir o dificultar el procés cap a la justícia social (Connell, 1997). En primer lloc, emfatitza tenir cura dels interessos dels menys afavorits. Atès que una de les idees sobre la naturalesa de la justícia és la protecció dels més necessitats, l'educació i més concretament el currículum ha de donar resposta als interessos i a les perspectives d'aquests grups, sense perdre de vista que el currículum hegemònic actual recull els interessos de les persones més afavorides. En segon lloc, valora la participació i l'escolarització comuna i afirma que els sistemes educatius actuals, en les seves declaracions d'objectius i finalitats, proclamen que estan preparant futurs ciutadans – acceptació contraposada amb la visió de Biesta i Lawy (2006) i Lawy i Biesta (2006) que promou la consideració de l'alumnat com a ciutadans del present, idea en la qual em posiciono també com a investigadora– per a la participació en una democràcia, la qual cosa té una conseqüència i repercussió important en el currículum escolar. És a dir, no és possible promoure una democràcia en què alguns únicament reben les decisions que altres han pres, per la qual cosa resulta essencial oferir un currículum comú que promogui pràctiques no jerarquizades i cooperatives en què tots i totes es beneficiïn mútuament i des d'on se'ls consideri ciutadans del present (Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Així, el currículum no es pot elaborar des d'una única posició socialment dominant que no tingui en compte les diferents cultures i interessos de tots els participants. La tercera idea rau en la producció històrica de la igualtat. L'autor afirma que un dels criteris de la justícia curricular és la disposició d'una estratègia educativa que permeti produir més igualtat en el conjunt de les relacions socials, considerant el conflicte existent entre el model de ciutadania participativa que exigeix un currículum comú amb el criteri de servir els interessos de grups específics.

En qualsevol cas, el que resulta clau és identificar els aspectes del currículum que són socialment

injustos i que no promouen una veritable justícia curricular per incloure els interessos dels més desafavorits i evitar pràctiques que ofereixin diferents graus de participació (Connell, 1997). D'aquesta manera, els joves es convertiran en agents actius dels propis aprenentatges, la qual cosa promourà una veritable organització democràtica del centre (Baroutsis et al., 2016; Rodríguez-Romero, 2012).

Ara bé, en el moment en què l'escola té en compte les veus de l'alumnat per a la millora escolar s'ha de replantejar també altres aspectes de les condicions d'aprenentatge que van més enllà del currículum i de l'organització i selecció de continguts (Susinos, 2012), ja que la millora es pot donar tant en el context d'aula, de cicle o d'etapa, amb l'objectiu d'instal·lar-se en tota la comunitat educativa (Bragg i Fielding, 2005). Tot i que els canvis profunds són aquells que impregnen i s'instal·len en la cultura del centre, sovint aquests no comencen amb l'acció consensuada de tot el claustre, sinó que s'inicien per un grup reduït de professorat en el context d'una aula o d'un cicle i es van estenent fins a convertir-se en un projecte més global (Rudduck i Flutter, 2007). És per això que aquelles experiències desenvolupades en l'àmbit de l'aula o del cicle són més freqüents i immediates, ja que pràcticament no necessiten la participació ni la intermediació d'altres agents (Susinos i Ceballos, 2012). A més, la gestió del temps sovint pot actuar com un element facilitador o com una resistència dels processos de millora escolar, ja que "pensar en el tiempo de modo convencional se convertirá en una excusa para no hacer nada" (Stoll i Fink, 1999, p. 208). Per tant, resulta bàsic disposar de temps suficient per tal que l'equip docent pugui col·laborar en el desenvolupament de programes d'aprenentatge de qualitat per a l'alumnat.

Els alumnes, per la seva banda, s'han de sentir confiats i còmodes per expressar les seves opinions i punts de vista, i l'escola és l'encarregada de promoure una gestió de l'aula que no plantegi barreres, amb l'ús de metodologies i estratègies organitzatives que facilitin la participació i l'aprenentatge de tots i totes (Robinson i Taylor, 2007). Segons Pujolàs, "l'estructura més adequada per a l'aprenentatge dels alumnes, la que possibilita que tots els alumnes aprenguin més i millorin les relacions interpersonals és l'estructura d'aprenentatge cooperatiu" (2004, p. 58). L'aprenentatge cooperatiu pot esdevenir una alternativa poderosa als tradicionals models educatius competitius, ja que els infants tenen la possibilitat d'ajudar-se mútuament i obtenir èxits individuals i col·lectius (Kagan, 1992; Pujolàs, 2003; Stoll i Fink, 1999).

Cooperar, tal com afirmen Johnson et al. (1999), significa treballar plegats per aconseguir uns objectius comuns i compartits des d'on es maximitzi l'aprenentatge propi i el dels demés. Així doncs, el treball cooperatiu promou una organització a l'aula en petits grups heterogenis i mixtes

en què els infants poden treballar conjuntament i de manera compartida per resoldre tasques acadèmiques i intervenir activament en la consecució dels objectius d'aprenentatge (Farré-Riera, 2016, 2020). Apostar pel treball cooperatiu i per una pedagogia de la complexitat des d'on es promoguin expectatives el màxim d'altres possibles per a tothom esdevé primordial per aconseguir una major interdependència entre iguals i amb l'adult (Pujolàs, 2003, 2011), ja que els estudiants tindran l'oportunitat de satisfer no només les seves necessitats individuals sinó també les dels seus companys i companyes, ajudant-se mútuament en la construcció del coneixement (Ainscow, 2001; Echeita, 2008; Kagan, 1992).

Davant d'aquestes noves estratègies metodològiques alhora esdevé central reflexionar sobre l'avaluació, la qual s'ha d'adaptar a aquests nous contextos educatius més formatius i pedagògics (Fuentes, 2019; López-Pastor, 2011; Murillo i Krichesky, 2012). Com assenyala Talanquer, "los resultados de la investigación educativa en los últimos 40 años han revelado que los métodos de enseñanza tradicionales basados en la exposición de conocimientos son poco efectivos en el desarrollo de aprendizajes significativos" (2015, p. 177). Així doncs, involucrar activament l'alumnat en els diversos moments dels processos d'ensenyament i aprenentatge, inclosa l'avaluació, ha de convertir-se en una prioritat del sistema educatiu actual. Amb relació a això, i com assenyala Fuentes (2019), "el paradigma educativo actual sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y como tal, la evaluación es uno de los procesos en los que el alumno ha de implicarse para hacerse responsable de su propio aprendizaje" (p. 555).

Tradicionalment els nois i noies se'ls avaluava seguint un únic estàndard dissenyat en exclusiva pels docents, la qual cosa comportava que el progrés i l'èxit individual únicament es donava en el moment en què coincidia amb els estàndards preestablerts. De fet, el sistema tradicional d'avaluació obviava qualsevol altra forma de pensament, acció, creativitat i/o autonomia en els aprenentatges que quedés a fora dels límits d'allò estandarditzat prèviament (Connell, 1997). Així, el model tradicional apostava per l'avaluació com a forma de qualificació (López-Pastor et al., 2005). No obstant això, i davant d'aquestes noves situacions en les quals es fomenta la participació de l'alumnat resulta clau modificar els sistemes d'avaluació cap a models universals i formatius per tal de donar resposta a la diversitat d'habilitats, destreses i talents que tenen els joves (Departament d'Ensenyament, 2015; Santos, 2010), partint de la idea que una escola que es troba en procés de millora és una escola que s'avalua constantment a si mateixa.

Segons López-Pastor (2011), "la evaluación formativa posee un considerable potencial para la mejora del aprendizaje del alumnado, del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten" (p. 160). Amb relació a aquest enfocament, i com destaca Fuentes

“la participación en la evaluación por parte de los alumnos es uno de los pilares de la evaluación formativa y compartida” (2019, p. 554).

Stoll i Fink, per la seva banda, afirmen que “la evaluación supone la reunión de datos sobre la actuación del alumno, así como la emisión de un juicio sobre esos datos para hacer una valoración de la actuación” (1999, p. 201). Atès que l'avaluació és una part important de l'educació, aquesta s'hauria de donar en consonància amb els canvis en el disseny del currículum i en les estratègies organitzatives i metodològiques, partint de la premissa que l'èxit de la millora escolar està directament vinculat a l'avaluació planificada i sistemàtica del procés i dels resultats obtinguts. Amb relació a això, i segons Guarro (2002, p. 137), el propòsit és “diseñar el proceso evaluativo de tal forma que sea capaz de captar todo lo que el alumnado ha aprendido y no solo si ha aprendido lo que nosotros le hemos enseñado y como nosotros se lo hemos enseñado”.

Implicar els alumnes en els processos d'avaluació també pot afavorir la reflexió sobre quins models són els més justos i equitatius, la qual cosa comporta repensar no només els instruments i tècniques d'avaluació emprades sinó també quines estratègies didàctiques caldrà impulsar en el treball quotidià a les aules per tal de convertir els alumnes en els autèntics protagonistes dels seus aprenentatges (Connell, 1997; Talanquer, 2015). En aquest sentit, i com argumenten López-Pastor et al. (2005), hi ha diversos motius a l'hora de potenciar la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació:

1. La millora dels aprenentatges i dels processos educatius generats. Argumenten la importància de promoure la participació dels joves per tal que aquests s'impliquin de manera més activa i conscient en els diversos moments de l'acció educativa i assumeixin d'una manera més propera i significativa els continguts curriculars treballats. A més, comprometre's amb els processos d'avaluació també comporta disposar de més informació sobre els aprenentatges dels nois i noies.
2. L'anàlisi i l'autocrítica. Defensen el valor de reflexionar sobre els punts forts i febles del treball quotidià a les aules, de les pràctiques educatives i dels processos pedagògics, metodològics i organitzatius seguits a fi de millorar-los. Així doncs, s'entén l'avaluació com una activitat crítica d'aprenentatge.
3. L'autonomia de l'alumnat i el desenvolupament d'una educació democràtica. Admeten la complexitat d'avançar cap a un sistema democràtic sense la implicació, el compromís i la responsabilitat de l'alumnat en els diversos moments de l'acció educativa, inclosa l'avaluació, essent el camí per a la formació d'individus lliures, autònoms i crítics.

4. La coherència entre les conviccions educatives i els projectes curriculars. Promoure la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació significa adequar la pràctica educativa a l'aula amb les conviccions educatives de centre, amb els projectes pedagògics que es desenvolupen i amb els models curriculars que es posen en pràctica en els contextos d'aula.

Així, apostar per un model d'avaluació formatiu i democràtic “implica un reto para el docente, pues demanda conocimientos sólidos en la disciplina” (Talanquer, 2015, p. 178).

Paral·lelament a això, en aquest procés de canvi cap a sistemes més compartits i pedagògics és necessari també un lideratge fort i compromès amb la millora de les condicions d'aprenentatge de l'alumnat, cosa que determinarà l'èxit del procés (Miranda, 2002; Murillo, 2011). Les escoles que treballen per a la millora promouen un canvi de pensament pel que fa al lideratge i opten per un lideratge distribuït que supera les fronteres del director o directora cap a processos grupals de debat i consens entre el claustre i la comunitat al voltant d'un objectiu comú (Ainscow, 2001, 2005a; Hopkins, 2019). Pel que fa al lideratge distribuït, i tal com afirma Murillo (2004, p. 50), es pot concebre com “el resultado de la acción concertada de un colectivo de personas que trabaja dentro de un patrón de relaciones de apertura y confianza”. Bolívar (2019) vincula el lideratge distribuït amb l'escola democràtica i destaca el següent:

En lugar de hacer depender del director toda la gestión, una escuela democrática promueve un liderazgo distribuido entre todos sus miembros, que contribuya a capacitar al personal en la mejora. Este liderazgo, ampliado o compartido, desarrolla un sentido de comunidad, con misiones y propósitos comunes, que suponga la implicación, iniciativa y cooperación de todo el personal (p. 62).

Queupil i Montecinos (2020) assenyalen que “distribuir el liderazgo en los establecimientos educativos implica valorar la experticia que aportan distintos docentes para el logro de las metas institucionales” (p. 99). A partir d'aquest lideratge distribuït, doncs, emergeix la responsabilitat col·lectiva i l'activitat col·legiada de grups de docents a fi de millorar la pràctica educativa.

Ainscow (2005a), per la seva banda, ha formulat sis condicions bàsiques pel bon lideratge, les quals estan interconnectades entre si i semblen ser una característica del desenvolupament escolar satisfactori: a) reconèixer i atendre els beneficis de la interrogació i la reflexió conjunta; b) comprometre's amb la planificació cooperativa; c) implicar el professorat, l'alumnat i la comunitat en les polítiques i les decisions escolars; d) promoure activitats de desenvolupament professional centrades en la pràctica a l'aula; e) impulsar estratègies de coordinació, especialment en relació amb l'ús del temps; i f) executar funcions de lideratge efectives al llarg de l'escolarització.

Així, els líders escolars tenen un paper essencial en el desenvolupament cap a escoles més reflexives i participatives, atès que són persones capacitades per iniciar i dirigir aquests processos de canvi i per promoure una orientació oberta i incloent que millori la qualitat de l'ensenyament en els seus centres, desenvolupant una gestió eficaç i impulsant plans de millora amb la resta de la comunitat (Bollen, 1997; Miranda, 2002).

Per concloure, esmentar que la descentralització en els processos de presa de decisions a les escoles no sempre resulta senzill, especialment quan el sistema tradicional promou la idea que són els directors els encarregats de prendre totes les decisions i encara menys quan es vol incorporar les veus de l'alumnat en aquests processos (Hopkins, 2019; Stoll i Fink, 1999). Tanmateix, per aconseguir una veritable participació democràtica a l'escola esdevé prioritari reconèixer les veus dels diversos individus que formen part de la comunitat educativa i apostar per un autèntic canvi educatiu més horitzontal i igualitari.

CLOENDA MARC TEÒRIC. EL CAMÍ CAP A UNA ESCOLA DEMOCRÀTICA, PARTICIPATIVA I INCLUSIVA

La voluntat d'aquesta primera part de la tesi ha estat emfatitzar la importància d'incorporar les veus de l'alumnat en els processos de reflexió i millora escolar, des d'una visió inclusiva i participativa, a fi que el lector pugui comprendre quina perspectiva teòrica fonamenta la recerca. Ara bé, com es pot avançar cap a centres més democràtics, participatius i inclusius?

Una de les finalitats principals de l'educació és la de formar les persones per afrontar la societat actual i capacitar-les per esdevenir "individuos críticos y autónomos en un mundo globalizado e interconectado digitalmente, caracterizado por una creciente movilidad, flexibilidad e inestabilidad de los empleos y los flujos migratorios" (Traver, 2011, p. 96). Per donar resposta a aquests nous reptes i desafiaments esdevé necessari capacitar els nois i noies per a l'exercici actiu de la ciutadania, la qual cosa significa repensar també com avançar cap a una escola més democràtica i participativa (Bolívar, 2019; Carabantes i Contreras-Salinas, 2020; Marcelo, 2010; Thornberg i Elvstrand, 2012).

Com assenyala Edelstein, "learning democracy is not just an extension of the serious business of learning for life. It is the serious business of learning for life and, as such, it must be a central goal of education in school" (2011, p. 127). Així, l'escola esdevé la institució encarregada de formar els nous ciutadans i ciutadanes per viure en comunitat. Per aconseguir-ho, resulta cabdal incorporar totes les veus en els processos de presa de decisions, incloses les de l'alumnat, partint de la premissa que la participació de l'alumnat en els processos de millora escolar no només contribueix a la millora de les condicions d'aprenentatge dels propis infants, sinó que també contribueix a la democratització de l'ensenyament i dels centres educatius. Segons Simó-Gil i Tort-Bardolet (2020), l'educació democràtica "suposa acollir, negociar i decidir acords sobre una manera de viure en comunitat que es nodreix de les múltiples condicions socials i econòmiques, formes de vida, trajectòries biogràfiques, aspiracions i desitjos dels individus que formen part de l'escola" (p. 115).

El repte de les escoles, doncs, és convertir-se en comunitats democràtiques que es comprometin amb una participació igualitària dels seus membres on la participació sigui un dret accessible per cada infant, considerant-los com a subjectes actius i capacitats per contribuir en el desenvolupament de les seves comunitats (Fielding, 2018; Theis, 2010). Bolívar (2019, p. 51) afirma que "una escuela democrática tiene como tarea y responsabilidad primera desarrollar en todo alumno las capacidades que lo capacitan para el ejercicio de la ciudadanía activa, situando

una buena enseñanza y aprendizaje en el núcleo del trabajo cotidiano”.

La recerca parteix de la convicció que l'educació esdevé el motor de la societat, i és a partir d'aquesta que es pot reflexionar al voltant de les estructures preexistents a fi d'incorporar canvis i millores a nivell educatiu i social. Així, difícilment es podrà avançar cap a una societat més democràtica i compromesa amb valors inclusius si no es fan partícips a tots els ciutadans i ciutadanes, inclosos els joves, per la qual cosa esdevé essencial promoure escenaris educatius en què es reflexioni pedagògicament al voltant del rol que ocupen els infants en la societat actual, tenint en compte l'educació per a la ciutadania i els principis d'una democràcia participativa (Edelstein, 2011; Fielding, 2018; Gillett-Swan i Sargeant, 2017). No obstant això, i com he articulat al llarg dels capítols anteriors, els interessos dels infants sovint han estat ignorats per aquells que es troben en una situació de poder, quedant exclosos i relegats dels processos de presa de decisions. Promoure contextos d'aprenentatge que garanteixin l'exercici dels seus drets com a participants actius de la societat permetrà incrementar la seva implicació i compromís per trobar solucions a problemes reals, la qual cosa afavorirà el desenvolupament d'una ciutadania activa per part dels infants (Austin, 2010; Trilla i Novella, 2011).

Això, però, no esdevé una tasca senzilla, atès que els infants no són considerats ciutadans del present sinó futurs ciutadans, la qual cosa fa que les oportunitats que tinguin per establir un veritable compromís amb la democràcia participativa siguin limitades (Biesta, 2016; Biesta et al., 2009; Lansdown, 2010; Theis, 2010). Conseqüentment, si es pretén reconèixer el potencial transformador de les veus de l'alumnat en els processos de millora escolar alhora resulta primordial reconèixer-los com a ciutadans actius de la societat actual –i no com a futurs ciutadans– capaços de participar de manera constant en la pròpia vida personal, social i també política (Edelstein, 2011; Fielding, 2018; Lawy i Biesta, 2006; Lodge, 2005).

L'escola és l'encarregada de facilitar als alumnes els criteris i instruments necessaris per tal que puguin comprendre, des d'una visió crítica i realista, allò que succeeix a la societat (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020). La comprensió de la realitat no només s'ha de donar de manera teòrica i apartada dels problemes socials, sinó que la pràctica resulta clau per poder desenvolupar la pròpia consciència política i ciutadana i contribuir a la seva participació activa en la vida social (Bolívar, 2007; Santos, 2010). Des de la recerca entenc els joves com a ciutadans del present que exerceixen la seva ciutadania com a pràctica –*citizenship as practice*–, és a dir, subjectes de ple dret que, en col·laboració amb altres persones, poden participar i assumir un rol crític i actiu vers la societat (Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Així, m'allunyo del concepte articulat pels mateixos autors de ciutadania com a resultat –*citizenship as achievement*–, atès que implica

comprendre que els nois i noies només podran exercir la seva ciutadania un cop hagin tingut una determinada trajectòria educativa, formativa i maduresa personal, la qual cosa els exclou de la possibilitat de viure i aprendre de la seva condició actual de ciutadans i ciutadanes (Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Des d'aquest enfocament, la ciutadania queda relegada a l'etapa adulta, obviant la participació activa dels joves en la vida social i excloent-los de l'oportunitat de viure i aprendre de la seva condició com a ciutadans i ciutadanes del present.

La ciutadania esdevé un concepte multidimensional i no lineal que es pot entendre com la col·lecció de drets i responsabilitats que defineixen els membres d'una comunitat (Theis, 2010). Una persona no passa de ser no-ciudadà a ciudadà, sinó que és quelcom que es viu a través de diferents pràctiques i processos, per la qual cosa la ciutadania no s'aprèn sinó que es viu en relació amb els altres (Biesta, 2016; Bolívar, 2007, 2019), idea que reforça el concepte de ciutadania com a pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). De fet, aprendre la ciutadania a través de les pròpies experiències quotidianes i de la participació activa en assumptes públics serà una de les claus de l'èxit. Així, una de les tasques principals de les escoles és la de socialitzar els alumnes, és a dir, ajudar-los a desenvolupar actituds i competències necessàries per incorporar-se amb èxit a la societat (Fielding, 2012; Santos, 2010).

Des d'aquest enfocament, parteixo d'un concepte d'educació per a la ciutadania entesa com una forma de vida a les escoles, és a dir, com un procés que impregni la cultura del centre i promogui una autèntica participació ciutadana compromesa amb la vida en comunitat (Mansouri i Kirpitchenko, 2016; Osler i Starkey, 2003). Això significa que els nois i noies han de tenir més oportunitats de participar activament en les institucions escolars com a ciutadans de ple dret, camí imprescindible per avançar cap a un benestar democràtic en els centres educatius. Segons Bolívar, "educar para el ejercicio de una ciudadanía democrática (...) supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación" (2019, p. 55).

Amb relació a això, i atès que en una democràcia tots els individus han de tenir els mateixos drets per expressar les seves veus sobre assumptes que els afecten (Connell, 1997), el compromís amb la democràcia participativa resulta essencial per fer emergir noves formes de responsabilitat entre els adults i els joves per tal de compartir els processos de presa de decisions (Baroutsis et al., 2016; Rodríguez-Romero, 2012; Thornberg i Elvstrand, 2012). Per tant, per contribuir a la formació de ciutadans del present capaços de viure en una democràcia que els permeti participar activament en la societat és imprescindible promoure un aprenentatge basat

en fórmules de participació activa on es respectin les diferents opinions i es formulin objectius comuns i compartits per tothom (Fielding, 2018).

Els infants, en aquests nous contextos educatius i socials, han de tenir l'oportunitat per desenvolupar el sentit de la responsabilitat i l'apoderament respecte els propis aprenentatges, contribuint així a la preparació com a ciutadans d'una societat democràtica (Rojas et al., 2012). Crear oportunitats per tal que tots i totes puguin participar en igualtat de condicions en els processos de presa de decisions permetrà a l'alumnat aprendre i practicar el diàleg que necessita una ciutadania democràtica, revertint en la democratització de la societat (Nieto i Portela, 2008; Schultz, 2009). Per aconseguir-ho, però, resulta imprescindible repensar l'estructura tradicional de les institucions educatives per avançar cap a unes condicions participatives que facilitin l'avenç cap a la construcció d'una escola democràtica, participativa i inclusiva.

Exercir una ciutadania activa els permetrà implicar-se en accions col·lectives que afavoreixin el bé comú, a identificar les seves inquietuds, a trobar solucions compartides i a participar en el desenvolupament de pràctiques, cultures i polítiques que afectin les seves vides (Austin, 2010; Fielding, 2018). Ara bé, aquesta realitat únicament succeirà si se'ls ofereixen oportunitats per aprendre les habilitats i les competències necessàries per exercir-la activament (Theis, 2010). És per això que des dels centres resulta primordial desenvolupar hàbits de convivència democràtica amb l'objectiu de formar persones conscients dels seus drets i deures, partint de la idea que participar en la vida escolar en el marc d'un veritable funcionament democràtic és la millor eina per ensenyar i aprendre a convida democràticament (Apple i Beane, 1997; Bolívar, 2019).

Per concloure amb el marc teòric de la tesi, voldria destacar la idea que en el procés de construcció d'escoles democràtiques en què l'alumnat pugui exercir el rol de ciutadans actius capaços d'expressar lliurement les seves veus és important que els centres es focalitzin en les persones i en els seus valors, ja que aprendre a ser va més enllà del coneixement dels continguts curriculars (Santos, 2010). És per això que a fi de modificar la naturalesa i la intenció de les pràctiques educatives existents a l'escola resulta essencial canviar, a la vegada, les actituds i els discursos preexistents. La finalitat ha de ser crear escoles en moviment que de manera continuada i sistemàtica incrementin la seva capacitat de donar resposta a la diversitat de l'alumnat i promoguin aprenentatges de qualitat per a tots i totes (Ainscow, 2001). Únicament d'aquesta manera s'aconseguirà una veritable democratització de l'escola.

SEGONA PART. Disseny i desenvolupament de la recerca

It's our place only when we [teachers] make it our place, and we have to work at owning the research. Taking that responsibility may be painful at times. But in order to own teacher research we have to be honest with ourselves, our question, our design, our community, and our place in the larger research picture. We approach this honesty by keeping our commitment to improving our practice, to our students, and to each other. We talk, we teach, we write, we question. And we will not plan future studies without knowing our classrooms, our students, and ourselves.

Keffer et al. (1998, p. 34)

La segona part de la tesi fa referència al disseny i desenvolupament de la recerca i està articulada al voltant de dos capítols.

En el capítol 4, *Epistemologia i ètica de la recerca*, exposo les preguntes i els objectius de la investigació. A més, també em centro en l'enfocament epistemològic on destaco quin és el meu posicionament vers la construcció del coneixement i quina és l'essència del mateix. Concretament, parteixo del construccionisme i de la recerca col·laborativa. A més, també plantejo un seguit d'aspectes ètics vinculats al plantejament de la recerca, al meu rol com a investigadora i a la relació de confiança i honestat establerta amb els participants. Per últim, exposo quina ha estat el mètode emprat, l'estudi de cas.

El capítol 5, *La perspectiva metodològica: vinculant teoria i pràctica*, correspon al disseny de la investigació i em centro en el cas objecte d'estudi, en els participants com a col·laboradors actius, així com també en el procediment seguit durant la recollida de dades. En concret, faig referència als principals instruments i tècniques emprades com són les observacions, les entrevistes, l'anàlisi documental i les tres activitats basades en metodologies participatives a fi de recollir les veus de l'alumnat. A més, també descriu el procediment analític seguit, destacant per una banda el procés de categorització i per l'altra la triangulació metodològica.

Abans, però, voldria explicar que en aquesta tesi els enfocaments epistemològics, metodològics i ètics estan estretament vinculats, ja que el procés d'investigació ha estat compartit amb els subjectes participants en la recerca, és a dir, amb l'alumnat i el professorat. De fet, aquest enfocament sorgeix arran de la meua voluntat com a investigadora de portar a terme una recerca que no només doni resposta als propis interessos i objectius, sinó que alhora esdevingui un procés significatiu i útil pels participants i pel centre educatiu. En conseqüència, no entenc la investigació com un procediment separat o aïllat dels participants, sinó que des del principi he intentat promoure un procés compartit amb ells a fi de construir conjuntament el coneixement. Així doncs, i tal com evidencio al llarg dels capítols, la naturalesa del coneixement sorgeix a partir de les subjectivitats que formen part del procés d'investigació.

4. EPISTEMOLOGIA I ÈTICA DE LA RECERCA

4.1. Preguntes i objectius de la investigació

El plantejament inicial de la tesi parteix de la premissa que els centres democràtics són aquells que porten a terme pràctiques educatives que ofereixen a l'alumnat majors possibilitats de participar, opinar i decidir. Tanmateix, ens continuem trobant amb infants que no formen part dels processos de presa de decisions vinculats als seus aprenentatges, atès que ocupen una posició més relegada en comparació amb els adults. Tot i que en aquests contextos educatius hi ha espais de participació i intercanvi, sovint les seves veus no tenen la mateixa repercussió que la dels docents a l'hora de reflexionar al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge i, en conseqüència, de la pròpia pràctica a l'aula (Messiou, 2006, 2012).

La tesi pretén investigar quines són les oportunitats que té l'alumnat per participar en les estructures i processos de presa de decisions vinculats als seus aprenentatges en un centre considerat com a inclusiu i democràtic. La recerca ha contribuït a crear un escenari en què adults i joves han compartit diàlegs reflexius al voltant de la pràctica a l'aula a fi de reconsiderar el rol que ocupen els nois i noies com a agents corresponsables de l'acció educativa. D'aquesta reflexió conjunta alhora han sorgit nous interrogants que han posat en dubte el posicionament del centre i de l'equip docent sobre la concepció de la infància. La finalitat de la tesi, per tant, és que els alumnes, mitjançant metodologies participatives, s'impliquin activament en un diàleg reflexiu amb els docents per promoure canvis educatius vinculats als processos d'ensenyament i aprenentatge i esdevinguin subjectes actius en els processos de construcció del coneixement.

Una pregunta que m'ha acompanyat al llarg de la tesi és: per què des dels centres educatius es prenen decisions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge sense tenir en compte les veus dels alumnes si, de fet, són ells qui rebran en primera persona les conseqüències d'aquestes decisions? A partir d'aquesta idea, la primera tasca ha estat definir amb precisió la naturalesa de la recerca i la pregunta d'investigació genèrica, així com també aquelles més específiques que emergeixen de la tesi a fi de determinar el procés de recollida i anàlisi de dades (Denzin i Lincoln, 2000; Stake, 1998b).

En concret, la pregunta d'investigació és:

- Què implica avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius a través del reconeixement de les veus de l'alumnat?

Quant a les preguntes més específiques derivades d'aquesta, esmentar les següents:

- a) Com les veus de l'alumnat possibiliten la comprensió dels processos participatius que tenen lloc a les aules de secundària?
- b) Com les veus de l'alumnat poden facilitar canvis i millores en els processos d'ensenyament i aprenentatge?
- c) Com es pot avançar cap a contextos d'aprenentatge participatius, democràtics i inclusivament a través del reconeixement de les veus de l'alumnat?

La tesi, doncs, té com a objectiu principal reconèixer les veus de l'alumnat per comprendre la seva participació en els contextos d'aula i reflexionar al voltant de la pràctica educativa, i es concreta en tres objectius específics:

- Objectiu 1. Identificar els processos participatius de l'alumnat que tenen lloc en els contextos d'aula i concretament en les activitats d'aprenentatge.
- Objectiu 2. Analitzar les veus de l'alumnat amb relació a la seva participació per reflexionar al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Objectiu 3. Implementar accions educatives per avançar cap a contextos d'aprenentatge de major implicació, compromís i corresponsabilitat de l'alumnat amb l'acció educativa.

Abans de centrar-me en el proper apartat en què exposo l'enfocament epistemològic i ètic de la recerca, el fet d'identificar les preguntes i els objectius de la investigació ha esdevingut primordial per guiar tot el procés, ja que com assenyala Yin "defining the research question is probably the most important step to be taken in a research study, so you should allow patience and sufficient time for this task" (2003, p. 7). Per aconseguir-ho, han estat bàsiques les tutories amb la Núria així com també les estades de recerca realitzades amb les Dres. Messiou i Leitch.

4.2. L'enfocament epistemològic i ètic: com em plantejo la recerca?

La tesi té com a finalitat descriure, comprendre, contrastar i interpretar una realitat educativa concreta des dels significats que les persones implicades li atorguen. El coneixement s'ha anat creant i construint de manera compartida i col·laborativa amb els subjectes participants (Connelly i Clandinin, 1995), és a dir, s'ha generat a partir de les subjectivitats que intervenen en la recerca, cosa que m'ha permès comprendre la realitat "from the point of view of those who live it" (Schwandt, 1998, p. 221).

Atès que en la recerca els diferents participants han estat considerats agents actius i no objectes (Cornwall i Jewkes, 1995), m'he basat en la idea de treballar amb ells i no sobre ells (Graham i Fitzgerald, 2010; Lieberman, 1986). És a dir, he partit de la premissa de "parlar amb" els subjectes participants en comptes de "parlar en nom de", com afirma Fielding (2004b).

És per això que el diàleg reflexiu, reconeixent-lo en les seves múltiples formes, ha esdevingut l'estratègia a partir de la qual articular el procés de reconeixement de les veus de l'alumnat i els punts de vista del professorat.

Així, i amb la finalitat de produir coneixement útil i valuós per a tots els agents i donar resposta als propis interessos així com també als interessos particulars dels participants, he procurat aproximar-me a aquesta realitat des d'un enfocament epistemològic i metodològic concret per tal de captar la realitat des del punt de vista dels docents i de l'alumnat, tot cercant formes de treballar més democràtiques i col·laboratives (Schwandt, 1998). La recerca, per tant, ha esdevingut un canal de reflexió conjunta i compartida entre professorat i alumnat al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge en què ambdós agents s'han sentit part activa de la mateixa. En el cas de l'alumnat, els ha permès assumir un rol diferent a l'habitual i comprovar com les seves veus han estat escoltades i reconegudes amb relació als seus aprenentatges i quina ha estat la repercussió real dins l'aula. Per contra, i en el cas del professorat, els ha donat l'oportunitat de reflexionar al voltant de la seva pràctica docent a fi d'introduir canvis en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. En qualsevol cas, aquest procés ha contribuït a la construcció de coneixement útil i compartit.

Tot i que la tesi no pretén extreure resultats ni conclusions generalitzables, ha tingut com a objectiu reflexionar al voltant de la realitat educativa estudiada, sempre de manera compartida amb els participants. En conseqüència, i per donar resposta als objectius de la recerca, aquest procés ha acabat determinant també el paradigma d'investigació (Denzin i Lincoln, 1998), ja que "supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad y constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas" (Sandín, 2003, p. 28).

En el meu cas, situo la tesi en el paradigma interpretatiu, el qual se centra en la descripció i comprensió de les accions dels participants i de la realitat investigada (Fernández i Postigo-Fuentes, 2020; Guba i Lincoln, 1994). Atès que el meu objectiu és justament estudiar les interpretacions subjectives que els participants fan de la realitat, no concebo una separació entre l'observador i el subjecte observat. Aquest paradigma, per tant, m'ha donat la possibilitat de comprendre el cas objecte d'estudi i donar resposta a la idea que el coneixement únicament es pot assolir a partir d'un procés compartit de comprensió i reflexió de la realitat (Denzin i Lincoln, 2000; Schwandt, 2000).

Tot i que arran de la tesi s'han generat processos de descripció, interpretació i comprensió d'un cas concret, el procés seguit també ha fet emergir nous espais de reflexió conjunta i compartida entre alumnat i professorat. Això ha derivat en accions educatives implementades en el marc de

de cada assignatura, sense caure en la pretensió de generalitzar ni iniciar una transformació educativa del propi centre. És per això que considero que la recerca ha fet un pas més en aquest procés de comprensió de la realitat, posicionant-me així entre el paradigma interpretatiu i el sociocrític (Denzin i Lincoln, 1998).

Les aproximacions epistemològiques i metodològiques han delimitat quin és el meu posicionament vers el coneixement i com entenc el fenomen objecte d'estudi, així com també quin és el meu rol i el rol dels subjectes participants en la recerca, incidint en els aspectes ètics de la investigació. A més, m'han permès explorar una realitat social concreta fent emergir la complexitat dels fenòmens que hi són presents (Atkinson i Hammersley, 1998; Devís-Devís, 2006). Partint de la idea que com a investigadora entenc que els fenòmens socials són construïts, des d'un bon principi he tingut clar que la metodologia inclouria als participants per tal d'aproximar-me a la realitat investigada des de diferents punts de vista (Fernández i Postigo-Fuentes, 2020). Per tot això, el marc epistemològic escollit ha estat el construccionisme.

4.2.1. El construccionisme com a enfocament epistemològic

Un dels punts forts de la tesi ha estat la reflexió sorgida al voltant de la pràctica educativa, cosa que ha comportat que la construcció del coneixement s'hagi donat de manera conjunta amb el professorat i l'alumnat. Així, puc situar la investigació en una concepció construccionista, des del moment en què els subjectes participants configuren la realitat investigada i també els elements que la conformen (Holstein i Gubrium, 2008; Sandoval i Ema, 2003). De fet, la perspectiva construccionista que preval en la recerca es basa en un canvi de mirada sobre la construcció social de la realitat, entenent-la com un procés conjunt i compartit de reconstrucció de la pràctica a partir dels diversos agents implicats. És per això que des de l'inici he intentat promoure una construcció col·laborativa, plural i significativa del coneixement a partir d'una perspectiva dialògica i reflexiva. Ara bé, què s'entén per construccionisme i com es pot definir?

Tot i que el construccionisme ha defugit de corrents de pensament concrets (Agudelo i Estrada, 2012; Devís-Devís, 2006; Weinberg, 2008), l'epistemologia construccionista s'interessa per l'estudi dels fenòmens socials i educatius i més concretament pretén interpretar els significats i les accions humanes des dels propis participants. D'aquesta manera, el construccionisme comprèn que allò que s'investiga i qui ho investiga no es poden entendre de manera independent i separada, sinó que esdevenen elements estretament connectats i vinculats entre si (Guba i Lincoln, 1994; Gubrium i Holstein, 2008; Ibáñez, 2001; Sandoval i Ema, 2003).

Amb relació a això, i tal com exposa Sandoval (2010):

La relación entre el conocimiento y el mundo no se constituye a través de una representación mental ni una construcción lingüística, sino por medio de un proceso de "articulación". Es decir, el mundo no se aprehende ni se construye, en el sentido literal, sino que es algo con lo cual dialogamos, negociamos y nos mezclamos a través del conocimiento, porque ambos, conocimiento y mundo, son ámbitos incompletos e interdependientes que se constituyen en tanto tales, en el momento mismo de la articulación (p. 35).

El construccionisme es basa en una manera diferent de veure i de qüestionar el món, així com també de generar col·lectivament els significats a partir de la interacció social (Agudelo i Estrada, 2012; Sandoval, 2010; Stake, 1998b). És a dir, consisteix en un procés social de construcció de la realitat ja que són els mateixos participants els que construeixen activament la realitat i els elements que la configuren, la qual cosa significa que "la veritat (...) no deriva de l'observació objectiva del món, sinó dels processos i de les interaccions socials en què participem a cada moment" (Burr, 1997, p. 16). Així, i atès que cada persona atorga uns significats i construeix el coneixement de diferent manera, al llarg de la investigació ha estat fonamental consensuar amb els participants quins són els significats que cadascú ha atorgat a la realitat per avançar cap a una construcció compartida i conjunta del coneixement (Ibáñez, 2001; Rodríguez, 2008).

Reflexionar al voltant de la construcció social de la realitat i dels processos mitjançant els quals es configura i pren sentit esdevé un marc especialment adequat per entendre la pràctica de la vida quotidiana (Holstein i Gubrium, 2008). Entenc, doncs, que les pràctiques socials i educatives són responsables de la construcció de les versions del coneixement que acaben compartint diferents individus, per la qual cosa ha esdevingut primordial qüestionar les veritats generalment acceptades i reflexionar al voltant dels processos socials que sustenten el coneixement, partint de la premissa que el coneixement i l'acció són inseparables:

El construccionisme afirma que cal qüestionar la manera com ens han ensenyat a mirar-nos i a mirar el món; que cal posar en dubte la idea que les nostres observacions del món ens en donen una imatge fidel; i que cal posar en qüestió la creença que el coneixement convencional es basa en l'observació objectiva i imparcial de la realitat (Burr, 1997, p. 14).

Conseqüentment, el coneixement no és només un procés individual d'un sol subjecte sinó que rau en un procés col·lectiu de replantejament de la realitat, per la qual cosa cap individu té la veritat absoluta ja que esdevé una tasca conjunta el fet de construir-la (Rodríguez, 2008; Sandoval, 2010).

Amb relació a això, el que acaba determinant i engloba el plantejament epistemològic de la tesi és la reflexió sobre la pròpia pràctica educativa, atès que a partir de l'anàlisi i la reflexió conjunta

amb el professorat i l'alumnat s'han establert les relacions i les bases per a la construcció del coneixement (Han i Bhattacharya, 2010). Per aconseguir-ho, ha estat essencial no només compartir i negociar significats com ara el concepte de *participació*, sinó també reflexionar sobre com ens plantejem la complexitat de la realitat i què s'hi pot fer per avançar cap a contextos d'aprenentatge més democràtics, participatius i inclusius. La recerca, doncs, s'ha basat en una reflexió sobre la pràctica, a partir de la pràctica i amb la pràctica, ja que m'he focalitzat en les situacions, experiències i pràctiques reals d'aula que han tingut lloc en cada una de les matèries investigades (Wortham i Jackson, 2008). Això ha comportat que no només haguem compartit significats amb els participants sinó que alhora ens hem mirat el coneixement i la realitat des d'una perspectiva més complexa, establint un diàleg sobre allò real que ha tingut lloc en els contextos d'aula, cosa que ha determinat el propi enfocament epistemològic.

En aquest procés he partit del llenguatge i del model dialògic de comunicació, ja que “es el lenguaje el que posibilita la co-construcción de acciones conjuntas entre quienes comparten contextos específicos, y estas acciones tienen significados para quienes intervienen en ellas y las comprenden” (Agudelo i Estrada, 2012, p. 364). La reflexió sobre la pròpia pràctica educativa a partir de la pràctica ens ha permès reconstruir el coneixement amb la finalitat de promoure contextos discursius subjectes a dubte, negociació i crítica (Burr, 1997; Falbel, 1993; Sandoval, 2010; Schwandt, 1998, 2000). La configuració d'aquests espais dialògics han propiciat processos reflexius compartits dirigits a la transformació educativa, a la millora del desenvolupament professional dels docents i a la reformulació dels contextos d'aprenentatge dels alumnes (Saiz-Linares et al., 2019).

Malgrat que el cas objecte d'estudi esdevé un centre que per si sol ja es replanteja el rol que ocupen els docents i l'alumnat en els contextos d'aula a secundària, la finalitat de la tesi ha estat promoure formes de pensar diferents sobre com cohabitar en aquests contextos educatius (Weinberg, 2008). Això ha possibilitat espais de reflexió conjunta per tal d'aproximar als infants i adults en qualitat de persones que poden aportar informació valuosa en els processos de reflexió i millora escolar. Conseqüentment, la tesi no només ha contribuït al replantejament pedagògic dels rols que ocupen ambdós agents en l'acció educativa, sinó que ha promogut una capacitat d'escolta mútua des d'un punt de vista més horitzontal i igualitari.

Prenent com a punt de partida que tots i totes tenim un rol actiu en la construcció del coneixement (Burr, 1997), la tesi ha establert nous canals de comunicació entre ambdós col·lectius a fi de reequilibrar les relacions de poder preexistents i avançar cap a contextos d'aprenentatge més democràtics i participatius. Així doncs, el coneixement no ha estat construït

de manera unilateral pels docents, sinó que per tal de donar sentit a la pràctica i a l'experiència individual i col·lectiva la tesi ha apostat per una construcció compartida entre adults i joves promovent relacions més igualitàries, justes i equilibrades (Schwandt, 2000; Weinberg, 2008).

Paral·lelament a això, i atès que un dels objectius principals de l'educació és la preparació de l'alumnat per fer front a les complexes exigències de la societat contemporània, és important que els centres educatius parteixin de la idea de formar joves centrats en l'anàlisi de la realitat, la crítica i el raonament a través de la construcció significativa del coneixement i de la formació per a la vida ciutadana (Han i Bhattacharya, 2010; Rodríguez, 2008). Tot això, a la vegada, comporta repensar les pràctiques educatives per oferir ambients d'aprenentatge que siguin rics i que incloguin diversitat de destreses i estils. Com assenyala Falbel, "la teoria del construccionismo sostiene que el aprendizaje ocurre en forma más poderosa cuando los estudiantes están comprometidos en construir productos que tengan significado personal" (1993, p. 5). Així, en el moment en què els aprenentatges són significatius promouen majors possibilitats per connectar aquests nous aprenentatges amb els seus coneixements preexistents.

En aquests contextos l'alumnat no només obté idees d'altres persones sinó que també les ha de poder construir per esdevenir copartícip en la construcció del coneixement (Han i Bhattacharya, 2010). Això comporta una reconsideració de la concepció de la infància, deixant de banda la idea que els docents són els responsables de transmetre els sabers i el coneixement cap a una realitat en què és l'alumnat l'encarregat de formar part activa d'aquests processos (Schwandt, 2000). Així, els infants deixaran de ser objectes de la pràctica educativa per convertir-se en subjectes capaços de desenvolupar-la i transformar-la; l'acció com a condició i garantia de l'aprenentatge (Rodríguez, 2008).

En definitiva, en aquests contextos d'aprenentatge construccionistes l'alumnat pren una major responsabilitat i assumeix la capacitat per participar en tasques reals a través del disseny, execució, avaluació i reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. És a través d'aquestes experiències més pràctiques, motivadores i desafiantes que poden construir significats per internalitzar els aprenentatges i formar part dels processos de construcció del coneixement (Han i Bhattacharya, 2010).

Situar-me en aquest posicionament construccionista comporta entendre que la realitat ha estat construïda de manera conjunta amb el professorat i l'alumnat, els quals han esdevingut col·laboradors actius en el procés de construcció del coneixement (Weinberg, 2008), per la qual cosa allò que s'investiga i aquell qui investiga han estat directament interrelacionats. Aquest ha

esdevingut un dels reptes més importants que he assumit des de la recerca i que deriva en un dels grans objectius de l'educació: formar part del procés de construcció social de la realitat (Rodríguez, 2008; Sandoval, 2010; Schwandt, 1998).

La voluntat com a investigadora per descobrir i comprendre de manera holística i detallada el que succeeix en un context educatiu determinat així com també el fet d'identificar estratègies i tècniques d'investigació que s'ajustin al propi enfocament epistemològic i metodològic m'han portat a l'elecció de la recerca col·laborativa com a perspectiva d'investigació i a l'estudi de cas únic com a mètode de la recerca.

4.2.2. La recerca col·laborativa com a perspectiva d'investigació

En coherència amb l'enfocament construccionista que promou la comprensió i interpretació de la realitat educativa a través dels significats construïts pels subjectes participants, he partit de la recerca col·laborativa com a perspectiva d'investigació. En aquest apartat m'hi aproximo donant resposta a les preguntes següents: a) com es pot definir la recerca col·laborativa?; b) què implica fer recerca col·laborativa?; i c) quins són els principals avantatges i inconvenients que cal tenir en compte a l'hora de fer recerca col·laborativa?

Abans, però, voldria articular algunes reflexions vinculades a aquesta perspectiva d'investigació i a la seva elecció per a la recerca. És a dir, tot i que he optat pel treball col·laboratiu pels motius que exposo a continuació, a través de la revisió bibliogràfica he evidenciat que de manera paral·lela a aquest terme també se n'utilitzen d'altres similars com ara el de recerca participativa o recerca inclusiva (Cornwall i Jewkes, 1995; Darretxe et al., 2020; Nind, 2014; Walmsley i Johnson, 2003). Tot i que els límits conceptuals d'aquests termes són diversos, i encara que hi ha pràctiques i reptes que cada enfocament ofereix, tots ells comparteixen l'objectiu de centrar-se en estudis vinculats a la investigació educativa i avançar cap a la democratització del procés de recerca (Nind, 2014; Parrilla, 2010). El seu propòsit, doncs, rau en la convicció de modificar la dinàmica entre investigadors i subjectes investigats per avançar cap a relacions més democràtiques en què no s'investigui sobre ells sinó que s'iniciï un procés d'investigació conjunt amb ells i per a ells (Castle, 1997). Com assenyala Sandoval (2011) "la investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces y necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas" (p. 115). En conseqüència, i tot i que al llarg de la tesi utilitzo el terme de treball col·laboratiu, reconec que els conceptes anteriorment descrits podrien emprar-se pràcticament com a sinònims –sense deixar de banda les particularitats de cada enfocament–, atès que comparteixen la finalitat d'aconseguir canvis socials i educatius significatius mitjançant un treball d'investigació més horitzontal i democràtic (Cornwall i Jewkes, 1995; Nind, 2014).

Dit això, i centrant-me en la perspectiva d'investigació col·laborativa, en primer lloc voldria esmentar que hi ha hagut un interès creixent entre els investigadors al voltant del concepte de col·laboració en recerca (Cummings i Kiesler, 2005; Katz i Martin, 1997), i encara més quan es fa referència al context escolar, ja que cada vegada més es reconeix la complexitat i la naturalesa ambigua i problemàtica dels processos educatius. És per això que "la colaboración se está afirmando como una importante estrategia del trabajo en el mundo de la educación" (Boavida i Da Ponte, 2011, p. 126).

Tradicionalment els esforços de reforma educativa provenien des de l'exterior dels centres i oferien una contribució molt limitada a l'equip docent, convertint-los simplement en objectes d'estudi. El professorat s'encarregava d'implementar les idees, els coneixements i les metodologies d'altres persones. No obstant això, el moviment de recerca docent, sorgit a la dècada del 1980, ha permès que el professorat de manera progressiva es pugui convertir en agent actiu capaç de teoritzar el seu propi treball a partir de les experiències viscudes en la pràctica diària (Christianakis, 2010).

La tesi respon a una tipologia d'investigació qualitativa que no només pretén interpretar i comprendre els fenòmens que succeeixen en un context educatiu determinat, sinó que alhora té com a objectiu ajudar al professorat en el seu treball diari per reflexionar al voltant de la pràctica docent (Denzin i Lincoln, 1998; Popkewitz, 1988). Des del primer moment he considerat el context i els subjectes participants com un tot, amb la finalitat de percebre la realitat des d'una perspectiva holística, és a dir, interpretant els significats que la constitueixen des d'allò més ampli i complex cap a aspectes cada vegada més concrets per donar resposta als objectius de la recerca (Gergen i Gergen, 2000; López-Barajas, 1995; Orum i Feagin, 1991; Rodríguez et al., 1996; Stake, 1998b). Conseqüentment, he incidit en les descripcions detallades de les diferents situacions, experiències i/o conductes observades en el centre, tenint cura del comportament dels subjectes i analitzant amb el màxim rigor el significat subjectiu del cas investigat.

La recerca es basa en la idea que tant els docents com l'alumnat es troben en una posició única per investigar i reflexionar sobre la pròpia pràctica i implementar canvis que permetin reinventar i millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Així, he portat a terme una recerca col·laborativa que m'ha donat la possibilitat de promoure relacions més democràtiques entre l'alumnat, el professorat i jo mateixa com a investigadora (Devís-Devís, 2006).

Ara bé, què s'entén per recerca col·laborativa? Tot seguit exposo algunes reflexions vinculades a la seva conceptualització.

Com assenyalen Katz i Martin (1997):

Our analysis shows that collaboration is very difficult to define. Partly, this is because the notion of a research 'collaboration' is largely a matter of social convention among scientists. (...) What some might deem a 'collaboration', others may merely regard as a loose grouping or a set of informal links. What constitutes a collaboration therefore varies across institutions, fields, sectors and countries, and very probably changes over time as well (p. 16).

Aquesta col·laboració, tot i que es pot donar en una varietat de contextos i pot tenir formes molt diverses, s'està constituint com una estratègia central per fer front a aquelles situacions que són de difícil solució de manera individual (Boavida i Da Ponte, 2011; Christianakis, 2010; Lieberman, 1986). La recerca col·laborativa comporta que els diferents participants hagin de parlar de problemes comuns, discutir els recursos i el plantejament, així com també revisar el treball per aconseguir un progrés compartit, per la qual cosa es pot entendre com un equip d'investigadors que treballen conjuntament per assolir un objectiu comú, el de produir nous coneixements científics (Cummings i Kiesler, 2005; Katz i Martin, 1997). Tanmateix, no resulta una tasca fàcil ni tampoc significa únicament organitzar reunions i trobades entre els participants, sinó que requereix grans dosis d'intercanvi i interacció. Aquest procés, a més, no reclama que totes les persones participin de la mateixa manera o que tots i totes obtinguin objectius i beneficis equivalents, sinó que la clau de la col·laboració, segons Castle (1997), recau en la naturalesa de la interacció entre els diferents participants i en les formes en què es respon a l'objectiu comú.

A la tesi he partit d'un terme de col·laboració en què els diferents individus hem treballat de manera conjunta i compartida sense perdre de vista els interessos individuals i els objectius comuns i consensuats per tothom, així com també els rols de cada un dels agents. Aquest procés compartit m'ha permès obtenir múltiples punts de vista al voltant d'un mateix fenomen, contribuint així a esbossar un marc interpretatiu més ampli per a una mateixa realitat (Boavida i Da Ponte, 2011). Treballar conjuntament amb l'alumnat i el professorat, a més, també ha fet emergir la necessitat de replantejar les relacions de poder preexistents per així promoure una base d'igualtat, corresponsabilitat i ajuda mútua.

A continuació exposo una taula en què destaco una sèrie de principis bàsics que he procurat garantir al llarg del procés de recerca col·laborativa:

PRINCIPIS BÀSICS DEL PROCÉS DE RECERCA COL-LABORATIVA	
Identificar objectius generals	Resulta essencial compartir els objectius generals de la recerca entre els diferents participants.
Reconèixer interessos particulars	Atès que els col·laboradors tenen trajectòries i experiències diverses, esdevé cabdal garantir els objectius i/o interessos particulars.
Compartir informació amb els participants	La informació i els canvis vinculats a la recerca han d'estar consensuats entre els participants, propiciant així el consentiment comú i compartit.
Establir un diàleg i confiança mútua	L'autèntica col·laboració únicament es produeix quan hi ha una relació de confiança i respecte mutu, basat en el diàleg sincer.
Garantir la diversitat en els rols	Encara que els participants tenen rols diversos que cal reconèixer i garantir, alhora és bàsic promoure relacions equilibrades i el màxim d'igualitàries possibles.
Promoure processos d'acció i reflexió	Reflexionar de manera constant al voltant de la pràctica resulta cabdal per valorar el procés d'investigació i reconèixer els problemes i/o dificultats que puguin anar sorgint.

Taula 5. Principis bàsics del procés de recerca col·laborativa. Font: elaboració pròpia

Centrant-me de manera més específica en la recerca, en primer lloc ha esdevingut primordial identificar un objectiu general o com a mínim un interès comú entre els participants (Lieberman, 1986). En aquest cas, ha estat el fet de reflexionar al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge per situar l'alumnat com agents actius i corresponsables de l'acció educativa.

A banda d'aquest objectiu general, també ha estat essencial reconèixer i respectar els objectius específics i particulars de cada un dels participants (Castle, 1997). Pel que fa al professorat, replantejar la seva pràctica docent a fi de promoure contextos d'aprenentatge més participatius. Això els ha permès assumir nous rols per reflexionar i comprendre la seva pràctica, i identificar aquells aspectes i/o factors que incideixen en l'aprenentatge dels alumnes i en la seva capacitat d'assumir un paper actiu a l'aula (Christianakis, 2010; Lieberman, 1986). Quant a l'alumnat, han pogut assumir rols de major responsabilitat i compromís en els seus aprenentatges i han estat reconeguts com a subjectes actius, és a dir, com a persones de ple dret capaces de donar informació valuosa amb relació als aprenentatges (Coad i Evans, 2008; Graham i Fitzgerald, 2010). Així, participar en la investigació ha contribuït al seu reconeixement com a subjectes i no

com a simple objectes, tal com es reivindica a través de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989), mostrant un canvi de perspectiva en les concepcions de la infància (Hill et al., 2004).

Children's participation is not just about a process of listening to children, hearing their voices or accessing their views, experiences, fears, desires and uncertainties: it holds out possibilities for children to discover and negotiate the essence of who they are and their place in the world (Graham i Fitzgerald, 2010, p. 139).

Epistemològicament, reconec els infants com a subjectes productors de coneixement vinculat a les pròpies experiències i vivències personals. Atès que la seva capacitat per formar part de la societat i exercir el seu dret com a ciutadans i ciutadanes del present es nodreix a partir d'experiències socials i d'interaccions amb altres persones (Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006), ha estat essencial oferir-los espais i temps per implicar-se i passar de simples espectadors a participants actius, incrementant la seva visibilitat en els processos de reflexió i millora escolar (Messiou, 2013; Rojas et al., 2012). Com argumenten Coad i Evans, "the growth of research techniques that seek to engage children and young people has generated widespread interdisciplinary and global interest and now constitutes an important area of study in the social sciences" (2008, p. 41).

Atès que col·laborar és un procés intrínsecament social en el que esdevé bàsic disposar de les habilitats socials i de gestió necessàries per treballar com un equip (Fallis, 2010), he procurat reequilibrar les relacions de poder entre adults i infants cap a relacions més horitzontals i igualitàries, ja que en el moment en què aquestes són desiguals difícilment s'aconseguirà una veritable col·laboració (Katz i Martin, 1997; Nesbitt i Thomas, 1998; Pasmore et al., 2008). És per això que he incorporat diverses tècniques participatives i espais dialògics entre els agents a fi de promoure un treball conjunt, partint de la idea que "todos tienen algo para dar y algo para recibir del trabajo conjunto" (Boavida i Da Ponte, 2011, p. 129) i deixant de banda pretensions de domini i superioritat.

Una nova idea a destacar és que la col·laboració pot succeir en nivells diferents com ara entre individus, grups, departaments, institucions o fins i tot entre sectors i/o països (Katz i Martin, 1997; Nind, 2014; Pasmore et al., 2008). A més, els col·laboradors també poden ser persones molt diverses que comparteixen tot el procés d'investigació o que realitzen contribucions puntuals mitjançant la transmissió de dades, idees o a través de visites esporàdiques. En el meu cas, i com he esmentat des de l'inici del capítol, els col·laboradors han esdevingut els propis alumnes i els docents implicats en la recerca. No obstant, el seu grau d'implicació ha estat lleugerament diferent, ja que mentre que els docents han col·laborat en la major part del procés

d'investigació, l'alumnat s'ha implicat de manera més activa en moments puntuals. Aquesta diferència es deu al fet que la capacitat de reflexionar al voltant de la pràctica docent i implementar canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge recau més sobre el professorat, per la qual cosa el procés seguit amb ells ha estat més constant. A més, el seu grau d'implicació també ha estat diferent a causa dels propis rols d'ambdós col·lectius i del ritme constant del curs escolar –tenint en compte que l'alumnat ha hagut de seguir amb la programació escolar preestablerta–. No obstant, això no significa que unes aportacions hagin estat més importants que les altres, ja que sense la implicació activa dels dos agents aquesta recerca, tal com ha estat dissenyada, no hagués tingut sentit.

En qualsevol cas, el que ha determinat la qualitat d'aquesta col·laboració ha estat la negociació de rols i responsabilitats entre subjectes, així com també la cooperació directa entre els diferents participants en els processos de presa de decisions, superant així les relacions de poder desiguals i les limitacions preexistents (Christianakis, 2010; Cornwall i Jewkes, 1995; Lieberman, 1986). Per aconseguir-ho, ha estat essencial promoure i garantir una relació de confiança entre professorat, alumnat i jo com a investigadora, ja que l'autèntica col·laboració “can occur only when the mutual respect and trust (...) is sufficient to produce interaction that is naturally egalitarian, rather than mediated by vigilant awareness of status difference” (Nesbitt i Thomas, 1998, p. 32). Aquesta relació de confiança ha propiciat l'establiment de canals de negociació, de presa de decisions i d'intercanvi d'opinions sobre la pràctica mitjançant el diàleg i el debat, la qual cosa ha fet emergir una major interdependència per compartir informació i arribar a acords consensuats al voltant dels contextos d'aprenentatge (Coad i Evans, 2008; Davidson, 2017).

Centrant-me en el rol com a investigadora, he partit de la idea que no podia romandre separada de les persones amb les quals estava investigant, per la qual cosa no només m'he focalitzat en la descripció de les realitats analitzades per tal de descriure-les tal com són sinó que alhora he procurat comprendre per què les coses són d'aquella manera (Pasmore et al., 2008). Així, m'he convertit en aprenent i facilitadora, catalitzadora del procés de diàleg democràtic entre alumnat i professorat, cosa que ha permès que ambdós col·lectius s'hagin sentit part activa de la recerca per investigar, analitzar i discutir conjuntament al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Compartir el procés d'investigació amb els participants m'ha fet sentir acompanyada en tot moment i tenir la seguretat que allò que estava portant a terme era el resultat d'un procés consensuat i compartit amb el professorat i l'alumnat.

Atès que un dels meus propòsits ha estat que la recerca sigui útil, interessant i significativa no només per a mi com a investigadora sinó també pels diferents participants, des d'un bon principi

he compartit els objectius, les preguntes d'investigació i el pla general, reconstruint i negociant de manera conjunta les diverses fases del procés. Per fer-ho, els processos d'acció-reflexió-acció han esdevingut essencials per mantenir una relació de confiança, tot compartint les inquietuds, els dubtes i els problemes que han pogut sorgir durant el projecte per avançar, així, cap a la construcció conjunta del coneixement (Burr, 1997; Gubrium i Holstein, 2008; Sandoval, 2010). En aquest procés, la diversitat d'experteses i trajectòries dels subjectes ha afavorit l'aprenentatge mutu i la transferència de coneixements. Així, aquesta diversitat de subjectivitats ha aportat veracitat i autenticitat en els resultats obtinguts pel fet d'establir canals de negociació i intercanvi, la qual cosa ha esdevingut un punt de trobada entre el context del descobriment i el context de la justificació (Beaver, 2004; Katz i Martin, 1997).

En síntesi, la capacitat de reflexió, les oportunitats per a l'aprenentatge mutu i l'augment de la confiança entre els participants per cercar nous objectius han fet de la recerca col·laborativa el mitjà idoni per portar a terme aquesta investigació vinculada a la pràctica educativa d'un centre en concret. En aquest procés, però, també ha estat bàsic reconsiderar i replantejar algunes qüestions morals i ètiques pel fet de treballar conjuntament amb altres persones, tal com destaco en el següent apartat.

4.2.3. L'ètica en la recerca col·laborativa

Construir un perfil ètic com a investigadora a fi de portar a terme la recerca amb el màxim rigor possible ha esdevingut un dels reptes principals de la tesi. En paraules de Darretxe et al., "los retos que actualmente se plantean desde la inclusión social y educativa nos llevan a reflexionar sobre la investigación que estamos llevando a cabo para contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas" (2020, p. 104). Així doncs, les decisions que he pres com a investigadora en el transcurs de la tesi han respòs a una acció ètica, ja que d'alguna manera o altra han tingut conseqüències directes per a les persones (Parrilla, 2010; Parrilla i Sierra, 2015; Vázquez i Angulo, 2003). És per això que ha estat clau identificar el meu posicionament ètic per tal de promoure relacions col·laboratives de qualitat, i alhora garantir el rigor metodològic així com també la justícia i la validesa de la recerca (Davidson, 2017; Fischer, 2006; Kipper, 2016; Pasmore et al., 2008; Simons, 2011).

A continuació em centro en quins han estat aquests principis ètics basant-me principalment en les aportacions de Vázquez i Angulo (2003), Christians (2000) i Nieto i Portela (2008).

En primer lloc, un dels principis que m'ha acompanyat al llarg del procés és el d'inclusió i equitat. Com assenyala Parrilla (2010), "la educación inclusiva nos propone el desarrollo de una cultura

ètica, de un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas” (p. 165). En aquest cas, i tenint en compte que el meu objectiu ha estat maximitzar la implicació de l’alumnat i del professorat per tal de garantir el dret a expressar les pròpies idees, opinions i punts de vista sobre els assumptes que els afecten i a tenir-les en compte en els processos de presa de decisions, ha estat cabdal promoure relacions més inclusives, justes i equitatives (Nieto i Portela, 2008; Sinclair, 2004). Així, he partit d’un enfocament inclusiu per reflexionar al voltant de les relacions de poder preexistents i dels rols d’ambdós col·lectius a fi de promoure un canvi en la concepció de la infància i avançar cap a una major corresponsabilitat dels joves amb l’acció educativa.

En segon lloc, he tingut en compte el principi de vulnerabilitat, el qual fa referència al reconeixement que els infants, en comparació amb els adults, se’ls atorga menys capacitat per formar part dels processos de presa de decisions. Atès que aquestes diferències són existents i reconegudes per tothom, com a investigadora he procurat minimitzar-ne els efectes per tal que l’alumnat no quedés supeditat a l’adult (Fischer, 2006; Hill et al., 2004; Sinclair, 2004) i avançar cap a una “investigación comprometida con el desarrollo de modos de construcción de conocimiento participativos, justos y democráticos” (Parrilla i Sierra, 2015, p. 161). En tot moment, doncs, he establert relacions de proximitat basades en el diàleg recíproc, en l’intercanvi i el debat, deixant de banda possibles prejudicis sobre les capacitats i/o limitacions de cada col·lectiu.

En tercer lloc, esmentar el principi d’elecció i negociació, entenent-lo com el procés de concretar i pactar amb el centre, l’alumnat i el professorat la seva implicació i col·laboració en la recerca. Aquest principi es basa en el dret del centre i alhora dels diferents participants per decidir de manera voluntària si participar en la investigació i, en cas contrari, declinar la proposta sense cap tipus de coacció ni repercussió (Cheng-Tek, 2012; Nieto i Portela, 2008; Parrilla, 2010). Com a investigadora, però, em qüestiono el fet que des del moment en què el centre decideix formar part de la tesi en certa manera ja està prenent una decisió també en nom del claustre i dels estudiants, atès que alguns d’ells hauran d’esdevenir participants actius de la mateixa. Tot i això, puc afirmar que el paper de la direcció de l’institut ha esdevingut clau per obrir les portes del centre i iniciar la recerca.

Centrant-me en els agents participants, esmentar que els docents han estat ells els que han acceptat formar part de la recerca després del suggeriment fet per la direcció. Tot i que a nivell extern aquest procés m’ha semblat lliure i sense coaccions, alhora em pregunto: fins a quin punt

la direcció del centre pot haver condicionat l'elecció dels docents? De fet, aquesta mateixa pregunta encara s'intensifica més si reflexiono al voltant de la situació dels joves. És a dir, el fet que l'institut i els docents de les diverses matèries hagin accedit a formar part de la recerca ha situat a l'alumnat en una posició bastant complexa. En tot moment els he recalcat la idea que participar en la recerca és un procés individual i voluntari però alhora em qüestiono el següent: fins a quin punt ha estat un procés realment voluntari sense la pressió del centre, dels docents, de mi mateixa com a investigadora o fins i tot de la resta d'alumnat del grup? Malgrat que no puc donar resposta a aquesta pregunta, la realitat viscuda és que tots els nois i noies dels quatre grups investigats han decidit participar activament en la recerca, assumint un rol compromès, respectuós i d'interès amb allò que ha anat succeint en el transcurs del treball de camp (vegeu el capítol 6).

Paral·lelament a això, esmentar que aquest principi també està vinculat al d'informació, ja que estar informat significa tenir la informació necessària vinculada al procés de recerca per tal de comprendre les seves intencions així com també quina haurà de ser la seva implicació (Kipper, 2016; Simons, 2011; Soble, 1978). Així doncs, ha estat essencial informar als participants sobre les seves possibilitats de participació així com també sobre els límits de l'estudi, els objectius a assolir, el treball de camp a realitzar, la durada de la recerca, etc., amb la finalitat d'establir acords per garantir un desenvolupament òptim de la mateixa. Segons Parrilla (2010), "lo que se replantea y emerge como tema ético clave es la cuestión del conocimiento y consentimiento de la investigación por parte de las personas que son estudiadas, los participantes" (p. 169). És per això que he elaborat una carta de compromís pel centre, així com també un document de consentiment informat pels docents, juntament amb un informe en què se sintetitza com es concreta la tesi a fi de debatre, consensuar i acceptar les condicions de la seva participació en la recerca.

En aquest procés ha estat essencial "explicarles personal y claramente el propósito y objeto del asesoramiento, clarificando cómo y por qué se recurre a ellos, y qué se hará con lo que digan o qué impacto tendrá" (Nieto i Portela, 2008, p. 14). Tanmateix, en el cas de l'alumnat el procediment seguit ha estat lleugerament diferent, ja que no ha esdevingut necessari comptar per escrit amb el consentiment dels infants i de les seves famílies, atès que en tot moment he partit de l'anonimat dels nois i noies i de la confidencialitat absoluta de les seves aportacions (Kipper, 2016; Messiou, 2006; Nieto i Portela, 2008; Sinclair, 2004; Yin, 2003). En conseqüència, el que ha acabat determinant la seva participació ha estat la seva voluntat individual i completament voluntària d'accedir a formar part del procés d'investigació:

Pel que fa al consentiment informat vinculat a l'alumnat, la directora de la Càtedra de Bioètica Fundació Grifols i directora de la Fundació Victor Grifols i Lucas, en una sessió de formació sobre ètica en la recerca, em va comentar que si l'alumnat no em posava els seus noms no em calia el document signat per a les famílies. Tot i això, em va recalcar la importància d'explicar-los en què consistia la recerca així com també comentar-los que tothom tenia la llibertat per no respondre ni participar, ja que era una opció totalment voluntària (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17¹²).

Vinculat a això, des de la recerca i com a investigadora he procurat seguir en tot moment les indicacions del Comitè d'Ètica de la Recerca de la UVic-UCC¹³ amb el propòsit de mantenir els principis bàsics d'una bona investigació que garanteixi una participació voluntària, individual i totalment lliure dels participants.

Un nou principi ha estat el de privacitat i confidencialitat, entenent-los com les condicions bàsiques per assegurar l'anonimat de les informacions i la confidencialitat de les dades recollides. És a dir, ha estat essencial reexaminar els límits de la confidencialitat i l'anonimat com a mecanisme de protecció (Nieto i Portela, 2008; Sinclair, 2004; Yin, 2003), atès que "codes of ethics insist on safeguards to protect people's identities" (Christians, 2000, p. 139). Així, en tot moment he recordat als quatre grups que no calia que m'escrivissin els seus noms ja que la finalitat era que cadascú pogués expressar les seves veus, preocupacions i/o punts de vista de manera tranquil·la i sense coaccions, tal com exposo en el següent fragment del diari de camp:

Els he explicat que no vull que m'escriguin els seus noms, ja que la meva intenció és que tots i totes se sentin còmodes i tranquils per poder expressar les seves opinions i punts de vista sense que se sentin pressionats ni condicionats per la presència dels docents o que aquests puguin esbrinar qui ha escrit cada resposta. D'aquesta manera, el que procuro garantir és l'anonimat i la confidencialitat de les dades. A més, també els he recordat que participar en la recerca és una opció totalment lliure i voluntària (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

A banda d'això, i per garantir aquests principis, en el moment d'analitzar la informació obtinguda i en la gestió del seu ús posterior també he pres la decisió de canviar els noms dels participants i evitar qualsevol possible estratègia de reconeixement dels joves, cosa que ha derivat en uns diàlegs reflexius més íntims, respectuosos i crítics. Aquest procés ha promogut un escenari de major confiança entre professorat i alumnat i ha contribuït a un intercanvi més lliure i sincer.

¹² Quant a la creació de les referències vinculades a les cites textuais, val a dir que al llarg del document empro el mateix format. Així, en primer lloc identifico el subjecte participant, és a dir, qui parla, en segon lloc l'instrument de recollida de dades i, finalment, el curs escolar en què he recollit la informació.

¹³ Comitè d'Ètica de la Recerca de la UVic-UCC. Recuperat de <https://www.uvic.cat/recerca/comite-etica-de-la-recerca>

En cinquè lloc, voldria exposar el criteri d'imparcialitat, ja que al llarg de la investigació ha resultat cabdal recollir les dades i informacions de manera imparcial, és a dir, de manera rigorosa sense mostrar prioritats per unes opinions i/o unes altres (Cheng-Tek, 2012). Com a investigadora ha estat essencial recollir i acceptar els diversos punts de vista com a vàlids i importants per a la consecució dels objectius de la tesi, ja que precisament aquesta diversitat i heterogeneïtat és la que ha enriquit i afavorit els processos de construcció del coneixement. Això ha acabat aportant validesa, fiabilitat i honestat en els resultats obtinguts (Fischer, 2006; Soble, 1978).

Un sisè principi ha estat el de precisió. Aquest l'entenc com l'element bàsic per tal que les dades recollides siguin verídiques i fidels a la realitat, element cabdal en els codis ètics de les ciències socials (Cheng-Tek, 2012; Christians, 2000; Soble, 1978). En aquest cas he tingut cura de la informació obtinguda per tal de no tergiversar ni mal interpretar les aportacions fetes per part del professorat i l'alumnat, recollint les seves veus de manera rigorosa i procurant no instrumentalitzar-les. La finalitat ha estat evitar qualsevol tipologia d'engany, manipulació o manca i ocultació d'informació a fi de mantenir la confiança que els subjectes participants m'han atorgat com a investigadora (Simons, 2011). Per aconseguir aquest criteri de precisió, en el transcurs del treball de camp he fet ús del suport tecnològic de la gravadora de veu, demanant el consentiment previ corresponent. El següent fragment del diari de camp correspon a la primera entrevista que vaig tenir amb el professorat en què evidencio la importància d'emprar la gravadora de veu:

En el moment en què hi som tots els he donat les gràcies per col·laborar en la recerca i els he demanat si tenen algun inconvenient en gravar la conversa per poder reproduir amb total fidelitat la informació. Tot i que a la sessió d'avui no hauria estat imprescindible utilitzar la gravadora, he preferit ja des del principi del treball de camp anar recollint la informació de la manera més fiable i vàlida possible. Els he explicat que tots els temes de conversa són confidencials i que el tractament que es farà de les dades serà d'acord a aquesta idea (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Així doncs, en les diverses fases del treball de camp he fet ús de les gravacions de veu per recollir i transcriure la informació de manera rigorosa. Malgrat que en tot moment he obtingut el consentiment dels docents i infants, només un grup de professorat, a la sessió de formació amb el claustre, pren la decisió de no gravar-se. Com a investigadora reconec que "el fet de no tenir les gravacions em fa perdre converses i debats molt interessants que poden sorgir, però alhora accepto i respecto la seva decisió des d'un punt de vista ètic" (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Centrant-me de manera més específica en l'alumnat, sovint he tingut la sensació que el fet de gravar-se els encuriosia i els generava diversió i fins i tot desconcert per la repercussió que podien tenir les seves paraules o l'ús posterior que se'n faria. Tanmateix, i després de referenciar novament els criteris de confidencialitat i anonimat i d'explicar-los la importància d'utilitzar aquest recurs tecnològic, tots i totes hi han estat d'acord.

El setè principi que ha guiat la recerca és el de transparència, el qual ha estat present en les diferents etapes del procés d'investigació. És a dir, ja des de l'inici he exposat amb claredat i honestat els objectius i la finalitat de la recerca, la concreció del procés de recollida de dades així com també com ha esdevingut el seu posterior anàlisi i la redacció dels resultats i les possibles conclusions. Conseqüentment, en tot moment he convocat reunions amb el professorat per intercanviar la informació obtinguda en cada fase del treball de camp, així com també he anat exposant als alumnes dels quatre grups investigats els resultats obtinguts arran de les activitats participatives a fi d'assegurar la màxima transparència, validesa i fiabilitat de les informacions recollides (Christians, 2000; Yin, 2003). Com a investigadora, per tant, he procurat que els agents participants hagin esdevingut col·laboradors actius i coneixedors dels diferents avenços i descobriments de la recerca.

Finalment, el darrer principi correspon al de compromís amb el coneixement, on he tingut en compte els acords consensuats i compartits amb el centre i les possibilitats i les limitacions existents en la recerca (Fischer, 2006; Simons, 2011). Atès que el centre ha continuat amb normalitat el seu curs escolar, ha estat necessari flexibilitzar el pla de treball per adaptar-me a la realitat acadèmica de l'institut i distorsionar el mínim possible la vida a l'aula. El fet de mantenir aquest principi sovint ha generat un escenari en què he hagut de reorganitzar les diverses fases del treball de camp, les estratègies i tècniques de recollida de dades o el meu propi treball com a investigadora, tal com articulo en el següent fragment del diari de camp:

El fet que els estudiants marxin d'excursió el dia previst per fer una de les activitats participatives m'obliga a reorganitzar les setmanes que em queden per portar a terme totes les activitats. Tot i que hagués preferit poder realitzar cada setmana les mateixes activitats amb tots els grups, si tinc en compte que un dels requisits ètics de la recerca és el de compromís i flexibilitat m'haig d'adaptar a les circumstàncies i al centre (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

En qualsevol cas, aquests principis m'han permès construir el meu perfil ètic com a investigadora en recerca col·laborativa a fi de reflexionar i aprendre de manera conjunta i compartida amb els participants i abandonar postures de poder i/o control sobre el procés d'investigació (Darretxe et al., 2020; Parrilla i Sierra, 2015).

Per concloure, i abans de centrar-me en el mètode d'investigació emprat, esmentar que al llarg de la tesi m'he sentit amb l'obligació moral d'aconseguir que la recerca sigui significativa no només per a mi com a investigadora sinó també pels docents i joves implicats (Fischer, 2006; Soble, 1978), per la qual cosa he partit de la premissa que estava recollint les dades de manera conjunta amb ells i no simplement d'ells (Fielding, 2004b; Parrilla i Sierra, 2015; Stake, 2000). Així, el fet de garantir el seu dret a participar en igualtat de condicions i a reflexionar sobre la pròpia pràctica ha esdevingut un principi ètic i moral que m'ha acompanyat durant totes les fases del procés d'investigació.

4.3. El mètode d'investigació: l'estudi de cas

La tesi s'ha centrat en un estudi de cas únic, és a dir, un centre d'educació secundària. De fet, la voluntat de descobrir i comprendre en primera persona el que succeeix en un context educatiu determinat, tenint en compte els enfocaments epistemològics i ètics descrits anteriorment, m'han portat a l'elecció de l'estudi de cas com a mètode d'investigació. Pretenc, doncs, conèixer la complexitat d'un cas en particular amb llarga trajectòria pel que fa a la participació de l'alumnat en el seu context natural.

L'estudi de cas ha tingut una gran rellevància en el desenvolupament de les ciències socials (López-Barajas, 1995; Ruiz, 1995; Simons, 2011; Stake, 1998a, 2000) i en les recerques qualitatives (Gergen i Gergen, 2000; Meyer, 2001; Morse, 2009; Orum et al., 1991; Yin, 2003), i no només es pot considerar una opció metodològica en si mateixa sinó que alhora esdevé una elecció sobre l'objecte a investigar. Així, l'estudi de cas fa referència a "la selecció del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de la investigación" (Rodríguez et al., 1996, p. 91).

L'adopció d'aquest mètode m'ha donat la possibilitat d'investigar la complexitat i la singularitat d'un institut en constant canvi i transformació, centrant-me en el seu context real. Com assenyala Simons (2011), "la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad del caso singular" (p. 20). Així, he pogut comprendre una realitat social concreta per tal d'analitzar-la com un exemple en acció i interpretar els fenòmens que en ella es produeixen, obtenint un coneixement exhaustiu i global de les situacions vinculades al centre (López-Barajas, 1995; Rodríguez et al., 1996; Ruiz, 1995; Vázquez, 1995).

Són varis els autors que parlen de les característiques de l'estudi de cas (Nieto i Portela, 2008; Orum i Feagin, 1991; Simons, 2011; Stake, 1998a; Yin, 2003). Concretament, en destaco quatre de principals que m'han permès guiar el procés d'investigació:

- L'estudi de cas és particular, ja que se centra en un fenomen, situació, context i/o esdeveniment concret, i assumeix una visió holística de la realitat investigada.
- L'estudi de cas és descriptiu, atès que ofereix una descripció rica i profunda del fenomen objecte d'estudi i generalment des d'un punt de vista qualitatiu.
- L'estudi de cas és heurístic, en tant que afavoreix la comprensió del fenomen investigat i pot arribar a promoure el descobriment de nous significats.
- L'estudi de cas és inductiu, ja que es caracteritza pel descobriment de noves relacions, comprensions i significats, i no per a la verificació o no de les hipòtesis inicials i predeterminades.

Tenint en compte que el meu propòsit com a investigadora no és la generalització, és a dir, la comprensió d'algun factor i/o interès extern ni tampoc la construcció d'una teoria (Stake, 1998a, 2000), el cas en si mateix és d'interès prioritari a fi de comprendre la seva realitat educativa (Fernández i Postigo-Fuentes, 2020). Per tant, s'ha convertit en un mètode idoni per investigar problemes pràctics que sorgeixen en la vida quotidiana i en un context real, i analitzar les diverses interaccions que s'hi estableixen. Per tot això, doncs, puc afirmar que el cas investigat és únic i particular, i alhora l'identifico com a intrínsec, tal com proposa Stake (2000):

I call a study an *intrinsic case study* if it is undertaken because, first and last, the researcher wants better understanding of this particular case. Here, it is not undertaken primarily because the case represents other cases or because it illustrates a particular trait or problem, but because, in all its particularity and ordinariness, this case itself is of interest (p. 437).

Centrant-me de manera més específica en la recerca, l'elecció de l'estudi de cas únic m'ha donat la possibilitat de descobrir, analitzar i comprendre un centre educatiu de secundària, en el seu context natural, amb el propòsit d'investigar i accedir a la seva quotidianitat i explorar les subjectivitats dels diferents col·lectius investigats, és a dir, l'alumnat i els docents. A més, a partir de l'estudi de cas únic he pogut comprendre la complexitat del cas en qüestió, amb totes les seves particularitats, pel que fa a la participació de l'alumnat, als processos d'ensenyament i aprenentatge i a la pràctica docent. Finalment, l'adopció d'aquest mètode d'investigació m'ha permès incidir en una realitat des de l'experiència, és a dir, des de la pràctica real a l'aula, contribuint així a la construcció i transferència del coneixement en altres contextos educatius sense intenció de generalitzar els resultats obtinguts, extraure veritats absolutes ni configurar una teoria concreta (Fernández i Postigo-Fuentes, 2020; Simons, 2011).

Paral·lelament a això, alhora voldria destacar la idea que sovint "the same case study may involve more than one unit of analysis. This occurs when, within a single case, attention is also

given to a subunit or subunits" (Yin, 2003, p. 42). És a dir, dins d'un cas únic es poden integrar subunitats d'anàlisi, de manera que això permet desenvolupar un disseny més complex i global del cas (Orum et al., 1991). En la recerca, tot i centrar-me en un estudi de cas únic, m'he focalitzat en el detall de la interacció de quatre grups classe en els seus contextos reals. Així, he investigat diverses unitats d'anàlisi que corresponen a quatre casos particulars, els quals han esdevingut un instrument essencial per comprendre i reflexionar més profundament al voltant del centre, de la participació de l'alumnat i dels processos d'ensenyament i aprenentatge (Stake, 1998b).

Investigar quatre subunitats d'anàlisi m'ha permès obtenir una visió heterogènia i global del centre i estudiar els diferents significats de les accions humanes en la seva singularitat (Meyer, 2001; Morse, 2009; Vázquez, 1995), basant-me en paràmetres fonamentats en experiències pràctiques i reals. Conseqüentment, la tesi ha fet emergir nous espais de reflexió individual i col·lectiva encaminats a la presa de decisions per tal de promoure una major participació dels infants i aconseguir una major corresponsabilitat amb l'acció educativa. A més, també ha evidenciat les possibilitats i tensions que hi ha a l'hora d'incrementar la participació de l'alumnat en els contextos d'aula, i ha fet emergir nous aprenentatges compartits basats en la pròpia experiència i trajectòria dels docents i infants. Per tot això, puc afirmar que l'estudi de cas únic m'ha donat la possibilitat d'obtenir una comprensió més contextualitzada amb el propòsit de continuar reflexionant al voltant dels processos participatius de l'alumnat en el context escolar, i alhora ha determinat la lògica del disseny de la recerca, les tècniques de recollida de dades, així com també els enfocaments específics per a la posterior anàlisi i interpretació (Janesick, 1998; Orum et al., 1991; Yin, 2003).

En el següent capítol em centro en el disseny de la investigació, és a dir, en els participants de la recerca, en les tècniques de recollida de dades així com també en els procediments seguits durant la recollida i l'anàlisi de les mateixes.

5. LA PERSPECTIVA METODOLÒGICA: VINCULANT TEORIA I PRÀCTICA

El disseny de la recerca esdevé un procés central per poder assolir els objectius preestablerts, així com també per planificar, guiar i dur a terme la investigació. Atès que una de les característiques més significatives de la investigació qualitativa i l'estudi de cas és "el énfasis en la interpretación" (Stake, 1998b, p. 20), comparteixo amb Flick (2004, 2014) la idea que el seguiment del procés és bàsic per garantir-ne la seva qualitat. Així, i a fi de reflexionar al voltant de la participació de l'alumnat en la quotidianitat escolar i fer-ho a partir del reconeixement de les seves veus (Messiou, 2006, 2012) ha estat primordial elaborar un bon disseny de la investigació, entenent-lo com una seqüència lògica que vincula les dades empíriques recollides amb les preguntes inicials i les conclusions extretes de la recerca (Yin, 2003).

Centrant-me en la tesi, he identificat tres etapes principals durant el desenvolupament de l'estudi de cas (Ruiz, 1995). La primera ha esdevingut una etapa d'exploració i coneixement en què he analitzat el centre i els participants per poder delimitar les estratègies metodològiques a utilitzar, la temporalització i la planificació de la recerca. La segona fase ha estat la d'obtenció de dades a través de diverses tècniques i instruments, és a dir, el desenvolupament del treball de camp. I, finalment, la tercera etapa s'ha concretat en l'anàlisi i la posterior interpretació de les dades amb el propòsit d'elaborar un informe final.

Malgrat que cada una de les etapes anteriors és important per si sola, el procés d'investigació ha esdevingut canviant, la qual cosa ha comportat que aquestes etapes també s'hagin modificat o reestructurat a mesura que he avançat en l'estudi (Vidich i Lyman, 2000). El disseny, per tant, ha estat emergent, en tant que la recerca col·laborativa ha comportat que la planificació i la concreció del procés d'investigació s'hagi produït de manera compartida i consensuada amb els subjectes participants. Així doncs, i tot i tenir una planificació prèvia, en el transcurs de la investigació sovint ha estat bàsic aturar-me a reflexionar sobre com volia continuar la recerca i com ho havia de fer per garantir els principis ètics i la importància de la col·laboració entre agents.

5.1. El cas: el centre d'educació secundària

El centre d'educació secundària estudiat ha estat l'institut de Gurb. Tot i que més endavant exposo les seves principals característiques, en primer lloc voldria destacar que el vincle professional amb aquest centre és fruit d'una relació sòlida, propera i de confiança forjada al llarg del temps i en diferents projectes, concretament arran del projecte *Demaskole* i del TFM.

Pel que fa al projecte *Demaskole*, i des d'un punt de vista epistemològic i metodològic, parteix d'una perspectiva interpretativa i d'un mètode d'estudi de casos múltiple (Denzin i Lincoln, 2000; Simons, 2011; Stake, 1998b). Concretament, al llarg dels tres anys de la recerca vam estar treballant amb deu centres escolars de Catalunya, d'etapes educatives i titularitats distintes: cinc centres d'educació infantil i primària i cinc d'educació secundària. Això ens va permetre investigar casos amb característiques molt diverses amb la finalitat d'identificar centres que portessin a terme pràctiques democràtiques i participatives de manera continuada i sostinguda en el temps. Partint d'aquest enfocament, des de la UdG es van investigar els centres d'educació infantil i primària i des de la UVic-UCC els de secundària, entre ells l'institut de Gurb.

Quant al TFM, i atès que el vaig vincular amb el projecte anterior, també vaig escollir l'institut de Gurb com a estudi de cas únic. Aquest centre fou escollit bàsicament per les seves "pràctiques i metodologies educatives considerades com a democràtiques i inclusives, però sobretot per la seva capacitat de fomentar la participació dels alumnes en els processos d'ensenyament i aprenentatge" (Farré-Riera, 2015, p. 43). Així doncs, i arran de la meva trajectòria professional amb aquest centre vaig considerar-lo com una de les opcions més vàlides per desenvolupar-hi la tesi. Abans de prendre aquesta decisió, però, vaig formular una sèrie de criteris bàsics que el centre objecte d'estudi havia de complir a fi de poder donar resposta als objectius de la recerca:

CRITERIS ESPECÍFICS EN L'ELECCIÓ DEL CAS
1. Centre amb una cultura escolar basada en la participació de l'alumnat
2. Centre que posa especial atenció a la inclusió educativa de tots i totes en contextos d'equitat
3. Centre en constant reflexió i creixement pedagògic
4. Centre amb el qual mantinc un fort vincle professional
5. Centre amb facilitat d'accés
6. Centre amb un fort compromís amb el territori i amb la comunitat més propera
7. Centre amb voluntat de formar part de la recerca, tant per part de la direcció com també del professorat i alumnat

Taula 6. Criteris de selecció del centre objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia

L'institut de Gurb va iniciar la seva activitat acadèmica en el curs 2010-2011 i ofereix estudis de 1r fins a 4t d'ESO. Es troba ubicat en una petita població de la comarca d'Osona propera a la ciutat de Vic anomenada Gurb, d'uns 2.700 habitants aproximadament (Institut d'Estadística de Catalunya [Idescat], 2021), i actualment acull a més de 300 estudiants de secundària tant del municipi de Gurb com també d'altres municipis propers com són Sant Bartomeu del Grau (884 hab.), Santa Eulàlia de Riuprimer (1.383 hab.) i Muntanyola (632 hab.) (Idescat, 2021). Aquests quatre municipis han sabut adaptar-se als canvis culturals, socials i econòmics acollint diverses empreses i comerços, ampliant així la seva activitat econòmica. Com a conseqüència d'això i de la seva proximitat amb el municipi de Vic han anat guanyant en habitants que gaudeixen dels privilegis de viure en contextos rurals ben comunicats. Es tracta, doncs, de municipis amb gran interès residencial per les seves situacions geogràfiques privilegiades, per la facilitat en les comunicacions i per l'entorn natural que els envolta (Institut de Gurb, 2021a).

El centre acull a famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà i amb un interès clar i profund vinculat a l'educació dels seus fills i filles. Aquest centre es troba en mòduls prefabricats¹⁴, i com s'especifica en el nou projecte de direcció "l'augment del nombre d'alumnes en els darrers cursos ha comportat que l'edifici sigui valorat com una de les debilitats del centre, ja que farien falta més espais per fer classes, reunions o altres activitats" (Giménez, 2018, p. 6). No obstant, això tampoc no ha estat un impediment en el seu creixement constant i en el desenvolupament del projecte educatiu, aspectes que he pogut evidenciar i corroborar al llarg de la realització de la tesi.

En els darrers anys l'institut ha experimentat un increment en les matrícules d'alumnes sobretot per l'interès que suscita el projecte educatiu. Aquest creixement ha comportat que hagin hagut de fer front a noves demandes i necessitats i que l'equip directiu s'hagi replantejat diversos aspectes organitzatius i metodològics a fi de donar resposta a aquest augment en la matrícula. Des del punt de vista organitzatiu, la seva distribució interna s'ha adequat a aquesta nova realitat, creant diferents àmbits o departaments i també coordinacions per tal de continuar oferint un projecte educatiu de qualitat que mantingui l'esperit participatiu, inclusiu i democràtic. Com afirma el director¹⁵, "continuem tenint l'equip directiu, les dues grans comissions, la pedagògica i la d'inclusió, tenim els àmbits que eren espais grans i oberts, i aquest

¹⁴ La construcció del nou edifici ja està aprovada, tal com va anunciar l'antic conseller de Justícia Carles Mundó el dia 7 de juny de 2017 a través de Twitter (Mundó, 2017). El finançament previst per a les obres es basa en una partida de 4,9 milions d'euros. Vegeu el tuit en el següent enllaç: <https://bit.ly/31S6p6P>

¹⁵ Quant faig referència al *director* m'estic referint al nou director del centre (mandat 2018-2022). Tanmateix, sovint parlo de la figura de la *directora* atès que la concreció de la recerca i els límits de la mateixa els vaig establir amb ella. Aquesta va exercir el càrrec durant els cursos 2010-2017, tal com desenvolupo tot seguit.

any també ja han aparegut els departaments i les coordinacions tècniques” (Director_Entrevista_Curs2017-18).

A banda d'això, esmentar que en el transcurs de la realització de la tesi hi ha hagut un canvi en la direcció del centre a causa de la jubilació de la directora (2010-2018). Concretament el seu últim curs escolar en actiu és el 2016-2017, i atès que encara queda un any de mandat el cap d'estudis assumeix el rol provisional de director durant el curs 2017-2018. En aquest temps, ell no només és el director en funcions sinó que alhora redacta un projecte de direcció propi per presentar-se a la nova convocatòria, projecte que acaba essent el guanyador. Així doncs, el curs 2018-2019 ha estat el primer amb el nou equip directiu (2018-2022). Aquest canvi en la direcció no m'ha suposat cap impediment a l'hora de continuar desenvolupant la tesi i encara menys tenint en compte que el treball de camp ja estava a punt de finalitzar. Així, la voluntat de reflexió pedagògica constant de l'institut i de creixement i millora no s'ha vist minvada arran d'aquest relleu, sinó tot el contrari: “l'equip directiu, tant abans com després del canvi, m'ha posat moltes facilitats per iniciar i continuar el treball de camp, cosa que em demostra que han apostat per la recerca, mostrant-me el seu interès, suport i confiança” (Investigadora_Diari de camp_Curs2017-18). Així, en tot moment m'he trobat amb un centre compromès a nivell pedagògic i amb gran facilitat d'accés per continuar desenvolupant el treball de camp.

Amb la nova direcció del centre es pretén assentar els projectes que ja tenen iniciats i definir-los amb major claredat per tal de poder-hi dedicar tots els recursos materials i humans a fi que esdevinguin projectes actius i exitosos, tal com m'explica el director:

Jo crec que ara estem una mica en any de traspàs i per això presentaré un projecte de direcció per quatre anys que d'alguna manera recollirà això de dir anem a definir quins són els projectes que ara mateix tenim engegats i anem a veure qui ha de liderar cada un d'aquests projectes i si tenim hores per poder-los fer. Anem a veure quins recursos i quines són les fites, què volem aconseguir i durant aquests quatre anys bàsicament ens mourem a aquí. Ja són projectes que no són petits ni concrets, sinó que són prou amplis com perquè abastin un munt de propostes diferents (Director_Entrevista_Curs2017-18).

El canvi de direcció no només condiona el manteniment del projecte educatiu del centre i les seves línies pedagògiques, sinó que també la mobilitat de la plantilla incideix en el desenvolupament dels diversos projectes en actiu i de l'enfocament metodològic. Com em comenta el director, durant el curs 2017-2018 el claustre va estar format per 27 professors i mig, tot i que “quan has comptat els terços i els mitjos i tot plegat som 31 professors ara. D'aquests 31 professors ara mateix n'hi ha 16 que l'any passat no estaven a aquí, perquè a més hi ha hagut

baixes” (Director_Entrevista_Curs2017-18). Segons ell, això esdevé una dificultat considerable per mantenir el projecte educatiu, l’organització interna del centre i l’enfocament metodològic:

Els últims set anys la mobilitat de professorat ha estat reduïda per diferents motius. El principal és que quan un centre engega l’Administració et facilita que aquesta mobilitat es redueixi i et permet cada any reclamar a gent. Almenys així funcionava fa vuit anys. Era una dinàmica que jo entenc que és lògica, ja que possibilita a un centre créixer i fer-te un equip. Però quan el centre ha superat la fase que en diuen “un centre de nova creació” entres amb la dinàmica normal, i la dinàmica normal és concurs de trasllat. Cada dos anys hi ha concursos de trasllats i això vol dir que un centre de nova creació que pràcticament en el nostre cas no teníem gent amb plaça fixa, la plaça fixa la teníem només cinc, totes les altres places fins a 28 aquest any són places que les pot ocupar gent. Què ha passat, l’any passat es va sumar creixement de centre, o sigui més professors, concurs de trasllat, el moviment habitual que hi ha cada any de gent que per diferents motius els interessa anar a treballar a un altre lloc i la suma de tot és 50% de professorat nou (Director_Entrevista_Curs2017-18).

Afirma que davant d’aquesta realitat és cabdal disposar d’una estructura molt ben definida i fiable, i d’un equip humà que et transmeti confiança, que pugui gestionar els projectes que tens engegats i que es trobi en sintonia amb el plantejament pedagògic i organitzatiu del centre, ja que aquesta mobilitat “realment és una amenaça pel projecte educatiu” (Director_Entrevista_Curs2017-18).

Reconeix que tot i que abans possiblement només era necessari un lideratge fort per part de la direcció amb el suport d’un grup reduït de persones, ara és necessari “un equip de col·laboradors propers o de gent que dinamitzi totes aquestes propostes. (...) Tu tens una sèrie de caixes i a dins de cada caixa hi aboques recursos, continguts, objectius, indicadors i una persona li dius tu t’encarregues d’això” (Director_Entrevista_Curs2017-18). Admet, doncs, que malgrat tenir projectes molt ben pensats, dissenyats i estructurats és necessari una plantilla suficientment sòlida per poder-los executar amb garanties d’èxit, per la qual cosa l’acollida i l’acompanyament dels nous docents és primordial.

D’altra banda, també exposa que el centre, des dels seus inicis, va prendre la decisió de no alliberar de docència a les persones que formen part de la direcció de l’institut, ja que “si tu vols dirigir un centre no pots perdre el contacte amb la docència, més que res perquè si el centre fa una proposta metodològica determinada tu com a màxim responsable penso que l’has de provar” (Director_Entrevista_Curs2017-18). És per això que valora l’estabilitat de l’equip humà com un factor d’èxit i de sostenibilitat en el temps.

Centrant-me en els seus trets d’identitat, l’institut té com a objectius primordials aconseguir la millora dels resultats acadèmics de tots els seus estudiants i augmentar el grau de cohesió social

en contextos d'equitat (Institut de Gurb, 2021a). El projecte educatiu pretén promoure els valors d'una societat democràtica i inclusiva, per la qual cosa fomenta una educació de tots i totes des d'un punt de vista integral. Això, tal com he pogut evidenciar al llarg de la recerca, ho fa tenint en compte dos aspectes bàsics: les necessitats i diferències individuals de l'alumnat i la riquesa de la diversitat i l'heterogeneïtat com elements de qualitat educativa:

El sistema pedagògic del centre es fonamenta en quatre elements fortament interrelacionats: els agrupaments d'alumnes, la metodologia de treball, la flexibilitat horària i el rol del professorat. Des de l'institut es vetlla per tal que hi hagi un arrelament al context cultural del país, en col·laboració amb els municipis i amb les famílies, i amb la voluntat que tot l'alumnat esdevingui protagonista del seu aprenentatge (Farré-Riera, 2016, p. 82).

Aquest plantejament pedagògic es concreta en diferents experiències i pràctiques educatives com ara el treball cooperatiu, el servei comunitari, els agrupaments heterogenis, el treball per projectes, l'organització curricular flexible, les brigades de suport al professorat o bé l'avaluació formativa, entre d'altres (Farré-Riera, 2015).

Atès que una de les finalitats de la recerca és precisament l'anàlisi dels processos participatius de l'alumnat, voldria destacar un projecte en actiu del centre que marca la trajectòria en aquest àmbit i evidencia la seva aposta per establir majors canals de participació de l'alumnat (Institut de Gurb, 2021b). Aquest projecte s'anomena *Prendre partit*¹⁶ i sorgeix de la necessitat de promoure la participació dels joves en l'àmbit educatiu i social per contribuir a l'exercici d'una ciutadania responsable, crítica i conscient. Concretament, aquest projecte engloba tres moments principals: a) la participació de l'alumnat a l'aula, especialment en experiències d'aprenentatge entre iguals, en projectes de tutoria, en els processos d'avaluació, en el treball cooperatiu, etc.; b) la participació dels alumnes al centre, en què a partir de diverses experiències com ara les brigades de suport al professorat es poden implicar en la cura i millora de les instal·lacions, així com també en l'organització i funcionament de l'institut; i c) la participació de l'alumnat amb l'entorn des d'on es promou una ciutadania responsable, com ara en els projectes de servei comunitari (Institut de Gurb, 2021b)¹⁷.

¹⁶ Com a reconeixement de la seva trajectòria vinculada a la participació de l'alumnat el projecte *Prendre Partit* va guanyar el premi *Participa a l'Escola* l'any 2015, des d'on se seleccionaven les millors experiències participatives i de valors democràtics.

¹⁷ L'institut de Gurb és el centre escollit per portar a terme la recerca *El servei comunitari com a pràctica social innovadora en el món local. Anàlisi i propostes de millora* (2016 DEMOC 00012), projecte d'investigació finançat pel Departament d'Afers i Relacions Institucionals i Exteriors i Transparència (2016-2018), en el qual també hi formo part com a investigadora. El motiu pel qual aquest centre esdevé el cas objecte d'estudi rau en la premissa que és un referent pel que fa al servei comunitari. El seu projecte vincula la participació ciutadana de l'alumnat amb un gran nombre de serveis i institucions del món local i de l'àmbit internacional.

A través del projecte *Prendre partit* així com també d'altres propostes educatives el centre no només garanteix la participació activa de l'alumnat sinó que alhora promou la seva inclusió. Així doncs, l'institut aposta per: a) la flexibilitat en l'organització del currículum amb el propòsit de respectar les necessitats i les característiques individuals dels estudiants; b) la flexibilitat horària, portant a terme sessions de treball de dues hores, d'una hora i mitja o bé d'una hora segons les matèries; c) la reducció dels grups classe, promovent en la mesura del possible grups que no superin els 25 alumnes; i d) la incorporació de professorat de suport en algunes matèries curriculars a fi de poder atendre la diversitat present en el grup i individualitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquestes estratègies estan encaminades a eliminar les barreres per a l'aprenentatge i la participació i oferir contextos d'ensenyament i aprenentatge de qualitat per a tots i totes.

A banda d'això, el centre treballa per establir un fort compromís amb l'alumnat i les famílies i amb el territori proper i llunyà. Pel que fa a les famílies, i tal com he observat en el procés de recollida de dades, cada matí el conserge és el responsable de passar classe per classe per corroborar que hi hagi tot l'alumnat del centre, i en el cas contrari informar directament a les famílies. Aquest no només esdevé un mètode de control sinó també una estratègia de responsabilitat i de confiança entre família i escola. Una situació similar apareix quan els nois i noies m'expliquen que a finals del trimestre els docents els hi donen l'informe amb les qualificacions i són ells els responsables de portar-los a casa. Tot i que em comenten que també fan reunions amb pares i mares i que fins i tot els deixen que siguin ells els que les planifiquin, dissenyin i executin, si no hi ha cap problema no s'acostuma a fer cap més reunió fins a final de curs. Conseqüentment, el centre no només procura mantenir una relació propera amb les famílies sinó que també vol que l'alumnat es responsabilitzi de la seva tasca educativa. Quant a la relació amb la comunitat, l'institut esdevé un centre obert i sensible a les necessitats del municipi, per la qual cosa en la seva pràctica diària fomenta el treball en xarxa amb persones diverses a fi d'esdevenir un centre compromès amb el territori.

L'institut també ha apostat per la tecnificació ja que reconeixen que aquests suports tecnològics esdevenen eines importants per assolir els aprenentatges curriculars i socials. Cada alumne, doncs, treballa amb el seu propi ordinador i accedeixen a una plataforma virtual en què hi ha tota la informació vinculada a cada matèria curricular. A més, també es fa ús dels telèfons mòbils per executar diverses propostes d'aprenentatge, per la qual cosa són els docents els responsables de determinar quin ús es fa d'aquests aparells des d'un punt de vista educatiu, reconeixent-los com a recursos eficaços per a l'assoliment dels aprenentatges.

Per últim, i abans de finalitzar amb el present apartat, voldria exposar que a priori la meua voluntat era escollir un segon centre educatiu de naturalesa i característiques diverses per tal de poder fer un estudi comparatiu entre ambdós casos. Tanmateix, a mesura que vaig anar dissenyant el procés d'investigació em vaig adonar que per dur a terme una recerca col·laborativa com la que volia i donar resposta als objectius plantejats no podria seguir un procés paral·lel en dos centres sobretot per una limitació temporal en el procés de recollida de dades. A més, i tot i que tenia una proposta d'un segon centre, vaig evidenciar que la diferència en la trajectòria dels dos instituts pel que fa a la participació de l'alumnat esdevindria una dificultat en la recerca. És a dir, els dos centres tenien una història i experiència molt desigual respecte aquest àmbit, la qual cosa els situava en punts de partida distints, dificultant encara més la realització de processos d'investigació paral·lels i comparatius.

Així doncs, i després d'analitzar acuradament les possibilitats i limitacions que tenia per a la recerca, la meua prioritat va ser identificar un cas concret que complís amb les condicions i requisits de la investigació i analitzar una realitat de manera acurada per identificar diversos elements, característiques i/o propostes transferibles a altres àmbits educatius¹⁸. En conseqüència, centrar-me en un estudi de cas únic m'ha permès impregnar-me al màxim del centre per establir una relació de confiança i respecte amb el professorat i l'alumnat, i conèixer en profunditat les singularitats i característiques pròpies de l'institut.

En el següent apartat em focalitzo en quins han estat els participants en la recerca, fent especial referència als docents i a l'alumnat.

5.2. Els participants com a col·laboradors en la recerca

Un cop identificat i seleccionat el cas objecte d'estudi, el següent pas fou determinar quins serien els participants en la recerca. La premissa que tenia clara és que aquests esdevindrien col·laboradors actius i no només participants a partir dels quals obtenir la informació, sinó que durant el procés estaria recollint les dades de manera conjunta amb ells (Fielding, 2004b; Kipper, 2016; Stake, 2000).

¹⁸ Tot i que em centro únicament en un institut pels motius que explico en el present apartat, juntament amb el Grup de Recerca Educativa de la UVic-UCC dissenyem una sessió de formació amb la Dra. Messiou anomenada *Students' participation in secondary schools*, en què ambdós centres (el centre objecte d'estudi i el segon centre susceptible de formar part de la tesi) participen i tenen la possibilitat d'intercanviar experiències, inquietuds, reptes i/o incerteses a l'hora de promoure contextos d'aprenentatge participatius i inclusius que reconguin a les veus de l'alumnat en contextos d'equitat. Aquesta formació té lloc els dies 30 i 31 de gener de 2017 a la UVic-UCC, i esdevé un espai de reflexió i debat al voltant de la participació de l'alumnat a secundària.

Aquest plantejament respon a la pròpia inquietud moral i ètica per tal que la recerca no només sigui significativa per a mi sinó que alhora tingui un sentit formatiu i valuós pel professorat, l'alumnat i pel propi centre. Així, en el disseny de la investigació selecciono quatre matèries curriculars concretes i inicio un procés de recollida de dades amb grups classe i professors distints.

Com assenyalo en el marc teòric, tradicionalment les veus dels infants s'han consultat per obtenir informació vinculada a temes de confort, activitats lúdiques i/o perifèriques, i només de manera ocasional se'ls ha fet participants dels processos de presa de decisions sobre el currículum (Cook-Sather, 2006; Lodge, 2005; Messiou, 2006; Quinn i Owen, 2016). És per això que a l'hora de seleccionar la mostra m'he centrat en dos criteris principals:

- a) La tipologia de la matèria curricular
- b) L'etapa educativa de l'alumnat

Per una banda, el meu propòsit ha estat investigar assignatures considerades com acadèmiques i d'altres optatives a fi d'evidenciar com es concreta la participació de l'alumnat en ambdós contextos educatius. Amb relació a això, i tot i que al llarg de la tesi diferencio les matèries curriculars seleccionades entre aquelles més acadèmiques i optatives reconec que qualsevol assignatura ha de respondre a uns continguts curriculars concrets, per la qual cosa totes quatre s'emmarquen dins de l'àmbit escolar i acadèmic. Aquesta distinció es basa en la idea que hi ha assignatures que tenen una major pressió curricular mentre que d'altres no l'experimenten tant. Així doncs, la diferenciació entre la tipologia d'assignatures esdevé únicament un recurs per facilitar la identificació de les matèries investigades.

Vinculat a això, i arran del TFM emergeix la conclusió següent:

Com més acadèmica i curricular és l'experiència (...) més limitacions apareixen i menys capacitat participativa i democràtica aporta per a l'alumnat. És a dir, aquests no tenen tantes possibilitats de participar ja que la majoria de les decisions vénen marcades per l'adult (Farré-Riera, 2016, p. 90).

A partir d'aquesta idea em formulo una pregunta que ha esdevingut un plantejament inicial de la recerca i ha marcat la selecció dels participants: les assignatures més acadèmiques i amb major pressió curricular són les que ofereixen menys possibilitats a l'alumnat per participar activament en els contextos d'aprenentatge?

Per altra banda, he tingut la intenció d'analitzar els processos participatius que tenen lloc a primer cicle i els que succeeixen a segon cicle, amb la finalitat de veure similituds i/o diferències

entre ambdues etapes educatives. Tot i que arran de les recerques prèvies no emergeixen diferències entre la participació de l'alumnat en funció de la seva edat i/o trajectòria a l'institut, considero que participar activament en els contextos d'aula i de centre també forma part d'un procés d'aprenentatge continu i sense fi que s'ha de donar al llarg dels cursos escolars. D'aquest raonament, doncs, sorgeix l'interès d'investigar un grup de 2n d'ESO i un de 4t d'ESO. El motiu pel qual prioritzo 2n és perquè considero que és un grup que ja està adaptat a la nova realitat educativa al centre, mentre que els de 4t són alumnes que porten quatre anys de trajectòria i experiència a l'institut i que estan més acostumats a portar a terme accions participatives i democràtiques.

5.2.1. Els docents com a col·laboradors actius

Un cop identificats els criteris de selecció de la mostra, el següent pas fou parlar amb la direcció per exposar-li la meua proposta i determinar, de manera conjunta, quins docents i assignatures podrien ser susceptibles de formar part de la recerca. La directora em suggereix la matèria curricular de Llengua Castellana i l'optativa de Projectes.

Centrant-me en la matèria de Llengua Castellana, destacar que investigo l'assignatura de Llengua Castellana a 2n d'ESO i a 4t d'ESO. Tot i que hi ha un docent encarregat de realitzar les sessions a primer cicle (docent 1) i un altre a segon cicle (docent 2), ambdues professores accepten la proposta i es mostren compromeses i respectuoses amb la recerca des del principi. Em comenten que procurin implementar metodologies participatives que motivin a l'alumnat i mantenir-les al llarg dels quatre cursos a fi de garantir un plantejament metodològic similar entre etapes.

De manera específica al grup de 4t, la professora em comenta que a partir del segon cicle i en les matèries instrumentals (català, castellà, anglès i matemàtiques) l'alumnat es divideix en itineraris. És a dir, al finalitzar 2n d'ESO cada alumne, juntament amb la seva família, tria quin itinerari cursar durant els cursos de 3r i 4t d'ESO. Entre les opcions hi ha l'itinerari de pre-batxillerat, que està encaminat als posteriors estudis de batxillerat, i l'itinerari pre-professional, orientat a aquells casos que aposten per una trajectòria professional cap a cicles formatius. Aquesta organització esdevé una característica pròpia del centre, ja que l'institut ha pres la decisió de diferenciar l'exigència acadèmica de cada estudiant en funció del seu interès.

El grup investigat, per tant, és el de Llengua Castellana de 4t d'ESO de l'itinerari pre-batxillerat. Amb relació a això, val a dir que el fet de no investigar el grup pre-professional ha estat un límit de la recerca, ja que no he pogut evidenciar quina és l'actitud, el compromís i la responsabilitat

d'aquest grup d'infants amb l'acció educativa. Tanmateix, aquesta limitació sorgeix del desconeixement i de la manca d'informació sobre l'organització interna del centre, atès que no m'assabento d'aquesta diferenciació per itineraris fins que no començo a realitzar el treball de camp, la qual cosa condiciona el procés de selecció del grup.

Quant als projectes, investigo el Projecte Institut i el Projecte Fustec, ambdós a 2n d'ESO. La directora em comenta que en el curs 2016-2017 implementen per primera vegada el treball per projectes desenvolupats dins les optatives de 1r i 2n d'ESO, i m'explica que mentre que a 1r d'ESO són projectes trimestrals a 2n són anuals:

El curs passat l'Institut de Gurb es va organitzar per tal de poder dur a terme el treball per projectes (...). Per aconseguir això, vam organitzar una FIC (formació interna de centre), en la qual tot el professorat del centre es va dividir en 8 equips que van permetre desenvolupar i dur a terme aquests projectes (Institut de Gurb, 2019).

Em comenta que per tal de garantir les intel·ligències múltiples de l'alumnat proposen un ampli ventall de projectes, de diverses característiques i objectius, per tal que tots i totes se sentin reconeguts i puguin desenvolupar les seves habilitats i competències. Cada alumne té la llibertat per escollir el projecte segons els seus interessos i curiositats, per la qual cosa s'afavoreix que tothom assumeixi un rol actiu des de l'inici dels mateixos. Tanmateix, també m'explica que no els han implementat a segon cicle (3r i 4t d'ESO), per la qual cosa en el moment de seleccionar quins projectes investigar emergeix el problema que no hi ha l'optativa de projectes a 4t d'ESO:

En un primer moment vaig demanar-li a la directora si hi havia projectes a 4t d'ESO, però em va comentar que no, que com que era el primer any que els introduïen al centre només s'havien centrat en el primer cicle. Considero que hagués estat ideal poder investigar un projecte a 2n i un a 4t, però la recerca és així, inesperada i imprevisible, per la qual cosa haig de poder ser suficientment flexible i adaptar-me a cada context i situació (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Així doncs, i tenint en compte el disseny de la investigació, em centro en els projectes anuals de 2n d'ESO. Tot i que en un primer moment selecciono un únic projecte, ahora em pregunto: com podré afirmar certes idees obtingudes de l'anàlisi d'un projecte en particular sense haver-les pogut contrastar amb altres projectes similars? És per això que arran de les reunions amb la Núria i de l'estada de recerca amb la Dra. Messiou prenc la decisió d'investigar un segon projecte amb la finalitat de recollir evidències i veure similituds, diferències i complementarietats entre els dos casos. Concretament, des de la direcció del centre se m'ofereixen els Projectes Institut (vinculat a la matèria de matemàtiques) i el Fustec (vinculat a l'àrea de tecnologia i matemàtiques):

Projecte Institut	L'objectiu d'aquest projecte és que l'alumnat pugui formar part del procés de disseny del nou institut que està pendent de construcció. La seva tasca és pensar i dissenyar les aules del nou centre educatiu.
Projecte Fustec	La finalitat d'aquest projecte és que l'alumnat dissenyi i construeixi diferents objectes com ara plafons informatius, caixes niu, bancs, etc. per col·locar-los en un torrent proper al centre, el Torrent de l'Esperança, així com també en el mateix institut.

Taula 7. Concreció dels objectius dels dos projectes investigats. Font: elaboració pròpia

A mode de resum sobre els participants en la recerca articulo la taula següent:

MATÈRIA CURRICULAR	CURS	FRANJA HORÀRIA	IDENTIFICACIÓ¹⁹
Llengua Castellana	2n ESO	Dimarts (08.30 – 10.20)	Docent 1
Llengua Castellana	4t ESO	Dijous (08.30 – 10.20)	Docent 2
Projecte Institut	2n ESO	Dijous (12.40 – 14.30)	Docent 3
Projecte Fustec	2n ESO	Divendres (12.40 – 13.30)	Docent 4

Taula 8. Informació vinculada a les matèries curriculars i als docents. Font: elaboració pròpia

Paral·lelament a això, i centrant-me d'una manera més específica en els quatre docents, voldria destacar que són professors i professores amb trajectòries diverses, amb característiques concretes i amb distintes maneres de concebre i entendre l'educació, tal com justifico en el capítol 6, la qual cosa m'ha permès enriquir el procés de recollida de dades. Tot i que no era un requisit el fet d'investigar certs perfils de docents, ha estat molt interessant aconseguir aquesta heterogeneïtat pel que fa a: a) la diversitat en les trajectòries personals i professionals; b) la diversitat de gènere; c) la diversitat en la concepció que tenen sobre l'educació i en la manera d'impartir docència; d) la diversitat de càrrecs que ocupen dins el centre; i e) la diversitat en els cursos en què imparteixen docència.

¹⁹ Amb la finalitat de garantir la confidencialitat i l'anonimat dels quatre docents implicats en la recerca, al llarg de la tesi he eliminat els noms originals i els he modificat per docent 1, 2, 3 i 4. D'aquesta manera, asseguro els principis ètics que m'han acompanyat en el procés d'investigació.

Amb les matèries curriculars seleccionades, el següent pas era establir una trobada amb els docents i informar-los sobre la tesi. Des del primer moment els quatre adults es mostren interessats, receptius i engrescats amb la proposta, la qual cosa afavoreix que em centri en la meva entrada al camp, és a dir, en *com i de quina manera* accedir al centre i a les aules (Erickson, 1989), partint de la premissa que la coneixença amb la dinàmica de l'institut, amb la direcció i amb la majoria de professorat afavoreix i naturalitza aquest moment. De fet, aquesta actitud de confiança i interès per la recerca emergeix ja en la primera trobada, quan un docent em diu "tu tens les portes obertes" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Així, els quatre adults han esdevingut docents oberts, compromesos i crítics amb la pròpia pràctica a l'aula a fi de reformular i millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Amb relació a això, voldria destacar un fragment del diari de camp en què reflexiono sobre la relació teixida amb el professorat:

Parlant de la tesi amb el meu pare em pregunta quina relació tinc amb el professorat, ja que per tot el que li explico sembla que tingui una relació propera. La primera idea que em ve al cap és que tenim una relació de confiança, i que des del principi m'han fet sentir molt còmoda i m'han mostrat el seu respecte i compromís per la recerca. Me n'adono que ha estat relativament senzill anar a l'institut, entrar a les aules, fer-los suggeriments i propostes..., en definitiva, establir un diàleg reflexiu amb els docents. Una segona pregunta que em formula és: *com es prenen les respostes dels alumnes, és a dir, les accepten encara que no hi estiguin d'acord?* Això em fa pensar que aquest tipus de recerca no hagués estat possible en una tipologia d'institut i amb un professorat que no estigués disposat a canviar, a millorar i a reflexionar al voltant de la seva pràctica docent. El simple fet d'acceptar que una persona entri a l'aula i es posi a mirar què s'està fent i com s'està fent comporta que puguin sorgir dubtes, temors o que es puguin sentir qüestionats. Suposo que aquesta relació propera també ha comportat que ells no se sentin avaluats ni pressionats, generant escenaris de major tranquil·litat i benestar (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Aquest sentiment de respecte i confiança, però, no només ha estat recíproc amb els docents participants sinó també amb la resta de la comunitat educativa, ja que en tot moment m'he sentit valorada i respectada. El fet d'entrar a l'institut i trobar-me amb un ambient de comoditat i proximitat m'ha donat la confiança necessària per entomar la investigació de manera sensible, respectuosa i alhora propera als agents participants. Això, sens dubte, m'ha fet sentir una part més del centre, element que esdevé un tret de la qualitat democràtica de l'institut.

En el següent apartat faig una descripció dels alumnes participants en la recerca.

5.2.2. L'alumnat participant en la investigació

El total de nois i noies que han format part del procés d'investigació ha estat 78 alumnes dividits en quatre grups classe:

MATÈRIA CURRICULAR	TOTAL ALUMNAT	IDENTIFICACIÓ
Llengua Castellana 2n ESO	19 alumnes (8 nois – 11 noies)	Grup A
Llengua Castellana 4t ESO	28 alumnes (8 nois – 20 noies)	Grup B
Projecte Institut	14 alumnes (5 nois – 9 noies)	Grup C
Projecte Fustec	17 alumnes (10 nois – 7 noies)	Grup D

Taula 9. Informació vinculada als alumnes participants. Font: elaboració pròpia

El procés de selecció d'aquests alumnes no ha vingut condicionat per les seves característiques individuals i/o grupals, sinó que ha estat un procediment supeditat a la matèria curricular i al curs que estan cursant. Tanmateix, com a investigadora tenia clar que em volia centrar en tot l'alumnat d'un grup classe i no únicament en un nombre reduït de joves, ja que la meua intenció ha estat recollir les veus de tots i totes en igualtat de condicions i evitar qualsevol forma de marginació (Messiou, 2006, 2012, 2013). Partint de la premissa que no tot l'alumnat participa ni ho fa de la mateixa manera i que les relacions de poder preexistents poden comportar processos d'invisibilitat (Davidson, 2017), a l'hora de seleccionar els alumnes participants en la recerca tenia clar que haurien de ser tots els infants d'un grup classe, i que el criteri de *no-participació* fos la pròpia voluntat individual de no implicar-se en la investigació. D'aquesta manera, he procurat garantir els principis d'inclusió i equitat educativa, ja que he treballat per tal que totes les veus tinguessin les mateixes oportunitats per ser reconegudes en igualtat de condicions.

Tot i que en el capítol 6 exposo la relació que he establert amb cada grup investigat, en aquest cas voldria esmentar que tots i totes es mostren compromesos i implicats amb la recerca. Considero que el fet de ser una persona externa a l'institut m'ha situat en una posició més propera i horitzontal que els docents, la qual cosa ha estat un requisit indispensable a l'hora d'expressar les seves opinions de manera lliure i voluntària. Malgrat que no he establert un vincle individual i per separat amb cada un dels alumnes, des de l'inici de la tesi he procurat que el pilar de la nostra relació se sustenti en valors com el de la confiança, la igualtat i el respecte.

Per aconseguir-ho, els he anat recalcant que la seva participació esdevé una opció individual i totalment voluntària, preservant l'anonimat i la confidencialitat de les seves aportacions.

Paral·lelament a això, esmentar que un nombre reduït d'alumnes han participat en la recerca de manera paral·lela i simultània en la matèria de Llengua Castellana i en els Projectes. En aquests casos ha esdevingut fonamental agrair-los de manera individual i personalitzada la seva predisposició i compromís amb la recerca, així com també la seva paciència i voluntat per realitzar les tasques de manera repetida. Val a dir, però, que com que les respostes obtingudes han estat anònimes i confidencials no he pogut evidenciar quines han estat les seves opinions i aportacions en cada cas, però sí que he pogut observar la seva participació a l'aula i la seva implicació amb la matèria i el procés d'investigació.

Finalment, esmentar que la meva tasca com a investigadora ha estat la de remarcar la importància d'escoltar i reconèixer les seves veus per a la reflexió i millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, amb la finalitat que entenguessin que la recerca no només era significativa per mi sinó també pels docents i pel centre en general, idea que vaig anotar en el diari de camp:

He aprofitat aquest moment per explicar-los que totes les seves respostes m'ajudaran en la meua investigació però que alhora també ajudaran al professorat per tal de reflexionar sobre aquelles coses que funcionen bé i sobre els aspectes que caldria millorar. Per tant, he recalcat la importància de recollir les seves veus per reflexionar sobre la manera com ells aprenen i així poder millorar la pràctica educativa i els contextos d'aprenentatge (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

A fi de garantir el reconeixement de les veus de l'alumnat així com també les opinions i els punts de vista dels docents ha estat clau identificar diferents instruments i tècniques de recollida de dades per analitzar la realitat dels contextos d'aula i avançar cap a una major corresponsabilitat dels infants amb l'acció educativa.

En el següent apartat detallo el procediment seguit en la recollida de dades i a continuació exposo quines han estat les tècniques i els instruments emprats.

5.3. Procediment seguit en la recollida de dades

Atès que en el disseny de qualsevol investigació un dels elements cabdals és el procés de recollida de dades per donar resposta als objectius de la recerca, en aquest apartat em centro en quin ha estat el procediment que he portat a terme a l'hora de realitzar el treball de camp. Concretament, l'he articulat al voltant de quatre fases:

Fase 1. Aproximació inicial a la realitat dels quatre grups (setembre – gener)	La finalitat ha estat recollir informació sobre les diferents matèries curriculars pel que fa a la participació de l'alumnat en les activitats d'ensenyament i aprenentatge (possibilitats i limitacions sobre la participació dels infants en cada assignatura). En aquest cas, he utilitzat les observacions i les entrevistes individuals amb els docents per compartir impressions al voltant de cada context, amb el propòsit d'iniciar un procés reflexiu sobre les pràctiques educatives i la participació dels nois i noies.
Fase 2. Reconeixement de les veus de l'alumnat (gener – març)	El propòsit de la segona fase ha estat recollir les veus de l'alumnat pel que fa a la seva participació en els contextos d'aprenentatge. D'aquesta manera he pogut conèixer les seves opinions i punts de vista pel que fa als conceptes de <i>participació</i> i <i>aprenentatge</i> , i identificar aspectes susceptibles de canvi a fi de situar-los com a agents corresponsables de l'acció educativa. En aquest cas he partit de tres activitats participatives per recollir les seves veus, així com també d'entrevistes individuals amb els docents per fer la devolució de les aportacions dels infants.
Fase 3. Identificació de possibles accions educatives participatives (març - abril)	La tercera fase ha estat encaminada a analitzar la informació obtinguda en les fases anteriors per dissenyar possibles accions educatives més participatives. Per fer-ho, ha estat cabdal identificar, juntament amb els docents, diversos elements que els propis infants han considerat com a importants per incrementar la seva participació a l'aula. Així, i a partir d'entrevistes individuals amb cada un dels adults hem planificat diverses accions educatives per avançar cap a contextos d'aprenentatge més participatius.
Fase 4. Implementació d'accions educatives en cada matèria curricular (maig – juny)	La darrera fase del treball de camp correspon al procés d'implementació de les accions educatives. El professorat ha estat l'encarregat de portar a la pràctica aquestes propostes per tal de situar els nois i noies en el centre dels seus aprenentatges i aconseguir majors nivells de participació. En aquest cas, he emprat les observacions i les entrevistes individuals amb els docents i amb l'alumnat per conèixer les seves opinions sobre els canvis introduïts a les aules i sobre la recerca en general.

Taula 10. Fases del procés de recollida de dades. Font: elaboració pròpia

Les quatre fases anteriorment descrites les vaig portar a terme durant el curs 2016-2017, per la qual cosa la meva presència al centre va ser setmanal i molt regular. Això, per una banda, em va permetre garantir un dels principis de la recerca qualitativa i de l'estudi de cas com és el fet de romandre durant un llarg període de temps a l'escenari objecte d'estudi (Stake, 1998b) i per l'altra em va donar la possibilitat d'establir vincles de confiança i proximitat amb els docents i l'alumnat.

No obstant això, i tot i que el procés de recollida de dades ha esdevingut un dels moments més interessants de la recerca, alhora ha estat ple de reptes i desafiaments. És a dir, tot i que he dissenyat un pla metodològic concret, també he viscut que el centre és un institut en constant moviment. Així doncs, la complexitat per establir hores i dies per realitzar les observacions i/o entrevistes, així com també la necessitat de disposar d'hores de classe per portar a terme les activitats participatives ha acabat generant petites adaptacions al pla inicial. Tenint en compte que el procés de recollida de dades acaba suposant una "pequeña invasión de la vida privada" (Stake, 1998b, p. 58), ja que sempre es dona en un context i en un temps determinat, ha estat bàsic garantir els principis ètics i disposar de la suficient flexibilitat per adaptar-me a cada situació i al propi ritme del curs (Silverman, 2000).

En tot moment he procurat analitzar les situacions, pràctiques i/o fets que han tingut lloc en el centre garantint el normal desenvolupament del curs i evitant una postura intervencionista. Comparteixo amb Yin la idea que encara que no es pot perdre de vista el propòsit original de la investigació, "an investigator should be adaptive and flexible, so that newly encountered situations can be seen as opportunities, not threats" (2003, p. 59). En conseqüència, la flexibilitat i la capacitat d'adaptació han esdevingut dos elements clau en aquest procés:

Avui he anat a fer la cinquena i última observació del grup classe A. (...) Aquesta serà l'única assignatura en què tindrè cinc observacions, ja que a la resta possiblement en seran només quatre. El motiu pel qual es dona aquesta situació és per la manca de temps. És a dir, durant el mes d'octubre vaig estar realitzant l'estada de recerca a Southampton i no vaig poder fer cap observació (...). A més, també hi ha hagut dies en què no he pogut realitzar les observacions previstes ja sigui per formacions que jo tenia, perquè eren dies festius o perquè els diversos grups estaven realitzant excursions i sortides. (...) Per tant, i tenint en compte que el treball de camp es concreta en un curs escolar tampoc tinc molt marge de maniobra, m'haig d'adaptar (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Els motius pels quals he concretat el treball de camp en un únic curs escolar és per l'estabilitat i continuïtat dels docents i de l'alumnat al centre. Quant als adults, només un dels docents participants en la recerca té plaça fixa, per la qual cosa hi havia la possibilitat que en finalitzar el

curs escolar haguessin de canviar d'institut –tal com ha acabat succeint amb un adult en particular–. Per altra banda, i pel que fa als alumnes, la pressió per acotar el procés de recollida de dades en un únic curs ha sorgit també pel fet que els alumnes de 4t d'ESO han estat realitzant el seu últim curs acadèmic a l'institut i els de 2n canviaran de cicle en el següent any. A més, i amb relació a les matèries, esmentar que els projectes anuals només es desenvolupen a 2n d'ESO i no hi ha continuïtat entre cursos, per la qual cosa no podria continuar investigant el mateix grup i projecte. Aquests factors, doncs, m'han portat a prendre la decisió de realitzar el treball de camp amb els mateixos grups classe i docents en un únic curs escolar.

La pressió temporal per finalitzar la recollida de dades durant el curs 2016-2017 ha condicionat sobretot la darrera fase de la recerca, ja que el temps destinat per a la implementació de les accions educatives ha esdevingut més limitat. Davant d'això, com a investigadora em qüestiono si haig de continuar incidint en aquesta darrera fase, però alhora reconec que això no és possible si pretenc mantenir els docents i els grups. És per això que prenc la decisió de finalitzar les quatre fases del treball de camp i pensar una possible línia de continuïtat amb el centre a fi de compartir amb la resta de claustre el procés d'investigació. En conseqüència, el treball de camp continua en el curs 2017-2018 amb la realització d'una sessió de formació amb tot l'equip docent.

El propòsit d'aquesta sessió és oferir un espai físic i temporal a la resta de professorat per reflexionar al voltant dels processos participatius de l'alumnat i identificar possibles idees i/o aspectes susceptibles de canvi i millora en el marc de les seves assignatures i/o departaments. Concretament, la idea de realitzar una sessió amb el claustre emergeix de les entrevistes finals amb els docents participants, els quals valoren la possibilitat de compartir amb els seus col·legues la recerca i els principals resultats obtinguts:

T'agradaria que la recerca també servís perquè els altres docents pensin i aprenguin. Tu has estat en assignatures com llengua o matemàtiques, les més avorrides, perquè si les socials o naturals són avorrides no té perdó, (...) però la llengua i les matemàtiques tradicionalment és una cosa seca, per tant, si hi ha hagut motivació per part dels alumnes doncs jo penso que la resta de docents de l'institut han de saber quins són els elements que han fet que siguin motivadores (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Aquesta proposta em sembla interessant no només per a la tesi sinó també per contribuir a la transferència de coneixement amb el claustre. Així, el treball de camp continua amb una sessió de formació amb el professorat que té com a objectius: a) oferir un espai i un temps concret a la resta de docents per reflexionar sobre els processos participatius de l'alumnat que es donen en les seves matèries; i b) reflexionar sobre quins canvis es poden implementar en les propostes

didàctiques i en la seva pràctica docent per tal de promoure la participació de l'alumnat i situar-los en el centre dels seus aprenentatges.

Pel que fa al disseny de la mateixa, el primer pas consisteix en reunir-me amb el director en funcions (coincidint amb l'últim any de mandat de l'antiga directora) per fer-lo partícip de la recerca i concretar de manera conjunta la viabilitat de la proposta. De seguida accepta el meu suggeriment i acordem que el propòsit de la sessió ha de ser sensibilitzar al claustre per tal de reflexionar de manera individual i col·lectiva al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius, atès que com assenyala "en aquest tipus de formacions ens interessa donar pautes de bones pràctiques" (Director_Entrevista_Curs2017-18). Reconeix que aquesta esdevé una oportunitat formativa pel claustre i em comenta que el següent pas és concretar una trobada amb la Comissió Pedagògica del centre a fi de planificar la sessió conjuntament. Així, acordem una trobada amb els membres que conformen aquesta comissió amb el propòsit de contextualitzar la recerca i dissenyar conjuntament la sessió amb el claustre.

Aquesta comissió es crea amb l'objectiu de reflexionar al voltant de nous enfocaments pedagògics i de la pròpia realitat educativa al centre a fi d'adaptar-se a les necessitats i exigències de la societat actual. Els membres que la conformen són sis docents de diversos àmbits de coneixement, segons m'explica el director:

Actualment la comissió està formada pel director, el coordinador pedagògic, la responsable de la comissió i els tres caps d'àmbits. Aquest any hem organitzat els àmbits, i n'hi ha un que en diem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Maths), és a dir, totes les assignatures de ciència i tecnologia i també hi hem afegit visual i plàstica i música (...). Després tenim un altre àmbit que és el sociolingüístic i hi hem ficat totes les assignatures de llengua i les socials, perquè estem desenvolupant el projecte plurilingüe del centre (...), i un últim àmbit que és el d'orientació, que són els que porten tot el tema de convivència, inclusió, plans individuals, tutoria competencial, etc. (Director_Entrevista_Curs2017-18).

Des de la comissió també es mostren compromesos i implicats amb la proposta i amb la idea de reflexionar al voltant de la participació de l'alumnat a les aules de secundària i verbalitzen que "allò que estic fent al centre té un sentit pedagògic per a ells" (Investigadora_Diari de camp_Curs2017-18). De manera conjunta acordem un format de sessió en què tot el professorat pugui disposar d'espais i temps de reflexió individual i col·lectiva per pensar sobre allò que succeeix en el marc de la seva assignatura i en el departament a fi d'incrementar la capacitat participativa de l'alumnat. Així, programem la sessió pel dia 20 de març de les 15 a les 17h, en la qual hi assisteixen un total de 28 docents, concretament 8 homes i 20 dones (vegeu explicació

més detallada de la sessió a l'apartat 5.4.5.).

Per concloure, esmentar que el procés de recollida de dades ha esdevingut un dels moments més gratificants i entretinguts de tota la tesi pel fet de poder accedir al centre, estar en contacte amb els participants i reflexionar pedagògicament sobre com es podria avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius. No obstant això, també haig de reconèixer que per l'enfocament metodològic adoptat, és a dir, el treball col·laboratiu, aquest ha esdevingut un procés constant i intens pel fet de compartir, negociar, acordar i reformular les diverses fases del treball de camp de manera conjunta amb els docents i l'alumnat.

A continuació desenvolupo quins han estat els instruments i les tècniques de recollida de dades.

5.4. Instruments i tècniques de recollida de dades

Una vegada definida la pregunta d'investigació, els objectius de la recerca, el cas objecte d'estudi i els participants, el següent pas ha estat prendre decisions sobre les estratègies de recollida de dades més adequades per a la tesi. De fet, el procés de selecció de les mateixes ha estat vinculat a la comprensió de la realitat a investigar, la qual cosa ha determinat les tècniques a emprar (Christians, 2000; Davidson, 2017; Denzin i Lincoln, 2000).

Atès que un dels principis ètics de la recerca ha estat la voluntat de garantir una participació en igualtat de condicions, he partit dels criteris d'inclusió i equitat per dissenyar els instruments de recollida de dades. És per això que he procurat cercar tècniques i estratègies adequades a fi d'incrementar la capacitat del professorat i de l'alumnat per expressar les seves veus en els processos de reflexió i canvi escolar. En conseqüència, el meu propòsit ha estat democratitzar els processos de producció del coneixement de manera conjunta, compartida i consensuada entre ambdós agents (Parrilla, 2010; Parrilla i Sierra, 2015).

Partint de la premissa que cada investigació és diferent, ha esdevingut cabdal identificar aquells instruments més eficaços per comprendre i descriure el cas i per capacitar els participants a formar part activa del procés d'investigació (Erickson, 1989; Katz i Martin, 1997; Schwandt, 1998). La finalitat ha estat utilitzar diverses tècniques de recollida de dades per avançar en la interpretació i comprensió de la realitat investigada en el seu context real. Aquests instruments, però, no només s'han d'entendre com a simples tècniques, sinó que esdevenen mètodes que transformen la realitat investigada per al seu posterior anàlisi (Cornwall i Jewkes, 1995).

Així, i seguint amb els propòsits de la recerca, els instruments seleccionats han estat l'observació, l'entrevista, l'anàlisi documental i per últim tres activitats basades en metodologies

participatives. Aquestes tècniques, essent algunes de les més emprades en les investigacions qualitatives i en l'estudi de cas (Denzin i Lincoln, 1998; Janesick, 1998; Merriam, 1988; Stake, 2000; Yin, 2003), m'han permès: a) implicar l'alumnat i el professorat com a agents actius del procés de recerca; b) adaptar-me als diferents contextos, experiències i propostes investigades; i c) recollir informació valuosa de la pràctica a l'aula per donar resposta als objectius de la tesi.

Tot seguit exposo cada un dels instruments i esmento com s'han concretat en el procés d'investigació. A més, al final de l'apartat també desenvolupo la informació vinculada a la sessió de formació amb el claustre, essent també una experiència que em permet recollir dades vinculades a l'equip docent de l'institut.

5.4.1. L'observació per conèixer la realitat investigada

Amb la finalitat de descriure i reproduir amb la màxima validesa i fiabilitat possible allò que succeeix en un context educatiu determinat així com també "comparar els discursos del centre amb la pràctica real a l'aula" (Farré-Riera, 2015, p. 49), les observacions han esdevingut una de les principals tècniques de recollida de dades. De fet, l'observació s'ha caracteritzat com un dels mètodes principals en les ciències socials (Angrosino i Mays de Pérez, 2000; Denzin i Lincoln, 2000; Merriam, 1988; Vidich i Lyman, 2000) i es pot entendre com "un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema" (Rodríguez et al., 1996, p. 150). L'observació ha contribuït a una major comprensió del cas i m'ha donat la possibilitat de centrar-me en la dinàmica quotidiana del centre, així com també interpretar les informacions i captar els interessos, les preocupacions i les interaccions dels subjectes investigats (Quintanal i García, 2012; Simons, 2011).

Tenint en compte que "all observation involves the observer's participation in the world being studied" (Denzin i Lincoln, 2000, p. 634), no hi ha cap observació completament objectiva sinó que hi ha observacions situades socialment en un moment concret i en un context específic. És per això que en aquests processos "intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado" (Rodríguez et al., 1996, p. 150). Davant d'aquesta realitat, al llarg de la tesi he procurat tenir en compte els efectes que la meua presència a l'aula han pogut ocasionar amb el propòsit de maximitzar l'eficàcia d'aquest instrument i minimitzar el possible biaix d'informació (Orum et al., 1991). L'ús d'aquesta tècnica ha derivat en una observació conscient i sistematitzada, investigant els participants en el context real amb la finalitat d'identificar, seleccionar i assenyalar evidències concretes (Angrosino i Mays de Pérez, 2000). Per tant, i tot i que l'observació es pot considerar com una acció natural i quotidiana, el que ha determinat com l'he concretat i aplicat a la realitat de l'institut ha estat el propòsit i els objectius

de la recerca (Rodríguez, 2008; Stake, 2000).

A banda d'això, i atès que els mètodes observacionals poden adoptar una gran varietat de formes, em resulta complex delimitar amb total precisió el rol que he assumit com a investigadora durant el procés de recollida de dades, ja que fluctua entre diverses aproximacions. Per una banda, em reconec en el camp de l'observació no participant, per la meua voluntat de conèixer i aproximar-me a la realitat de la manera més imparcial i rigorosa possible, evitant en tot moment una actitud intervencionista. No obstant, i per altra banda, em sento en sintonia amb la idea que "we cannot study the social world without being part of it" (Atkinson i Hammersley, 1998, p. 111), per la qual cosa també admeto la immersió real que he portat a terme en la quotidianitat dels quatre grups investigats (López-Barajas, 1995; Merriam, 1988). Això ha comportat que en certes ocasions hagi interaccionat amb els infants o amb els docents formulant preguntes vinculades al context i/o situació concreta o responent a qüestions que els propis participants m'han plantejat. En aquest sentit, he procurat adoptar una doble perspectiva per percebre la realitat des de dins i fora del context (Angrosino i Mays de Pérez, 2000; Atkinson i Hammersley, 1998; Yin, 2003), cosa que ha comportat l'assumpció d'un rol més o menys actiu amb la voluntat de descobrir i comprendre les característiques i punts de vista dels agents participants.

Pel que fa a la planificació de les observacions, ha estat fonamental tenir una idea clara de què aniria a observar, de com ho pretenia fer i de quan les portaria a terme. És per això que he emprat una graella d'observació comuna pels quatre grups classe a fi d'anotar i registrar allò que succeïa a les aules en base a certs ítems predissenyats amb anterioritat. Aquesta guia està formulada amb uns apartats clars i concrets per recollir les dades amb el màxim rigor possible, agafant com a punt de partida el model emprat en el TFM i adequant-lo als objectius de la tesi.

Centrant-me més detalladament en aquesta graella, he partit de diversos ítems que pretenen recollir informació procedent de l'observació i recopilar notes vinculades als comentaris posteriors a la mateixa. Concretament, a l'inici de la graella hi ha un apartat més genèric per obtenir dades descriptives com ara el curs, l'aula, la classe, el docent i el dia concret en què s'ha realitzat l'observació. Tot seguit, els següents ítems estan destinats a descriure la realitat educativa a l'aula, per la qual cosa hi ha apartats com ara la descripció de l'activitat, l'espai, els agrupaments, els continguts que es treballen, les estratègies metodològiques emprades i l'avaluació. El tercer gran bloc correspon a la participació de l'alumnat, en què hi ha els punts: comportament de alumnat, clima a l'aula, relació alumnat – docent i, per últim, alumnat visible i/o invisible.

Finalment, en el darrer apartat hi ha el diari de camp que pretén ser un espai per anotar i recollir les diverses percepcions, vivències i sensacions que he tingut en el transcurs de l'observació. Per tal d'omplir aquesta graella he fet ús d'un sistema narratiu que m'ha permès descriure amb el major detall possible els fenòmens observats, així com també identificar i assenyalar les idees i processos que s'han portat a terme en el context real investigat (Arnaus, 1996; Merriam, 1988; Rodríguez et al., 1996).

Quant a la temporalització de les observacions, hi ha hagut dos moments principals:

- a. Observacions inicials: la finalitat ha estat recollir evidències sobre el treball que s'està desenvolupant en cada grup investigat a fi de contextualitzar la recerca i analitzar la capacitat participativa de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge. A partir d'aquestes observacions identifico idees que m'ajuden a dissenyar les activitats per recollir les veus dels infants i a pensar possibles accions educatives que promoguin una major corresponsabilitat de l'alumnat. A més, també em permeten obtenir una aproximació general de la realitat dels quatre grups classe i del centre.
- b. Observacions finals: l'objectiu ha estat observar les accions educatives que els docents han implementat a les aules a fi d'incrementar la capacitat participativa dels infants per situar-los com a agents actius en els seus aprenentatges. Les observacions em permeten corroborar quins canvis en les activitats d'ensenyament i aprenentatge i en la pròpia pràctica docent han esdevingut bàsics per avançar cap a contextos d'aprenentatge més participatius i democràtics.

Amb relació a això, i tenint en compte que durant el procés de recollida de dades el centre ha continuat desenvolupant la seva pràctica educativa amb normalitat, això sovint ha comportat dificultats per establir i concretar horaris, interferint en el número final d'observacions realitzades. A més, un altre factor que ha condicionat aquesta diferència en el nombre d'observacions ha estat per la saturació de les dades. És a dir, en alguns contextos he detectat que les observacions realitzades i la consegüent informació obtinguda ha estat molt similar, per la qual cosa he pres la decisió de no fer més observacions en aquell grup en concret.

Així doncs, he realitzat un total de 34 observacions repartides entre els quatre grups investigats tal com exposo en la següent taula:

MATÈRIA CURRICULAR	OBSERVACIONS INICIALS	OBSERVACIONS FINALS
Llengua Castellana 2n ESO	5	7
Llengua Castellana 4t ESO	4	5
Projecte Institut	4	3
Projecte Fustec	4	2

Taula 11. Relació del nombre d'observacions en cada matèria investigada. Font: elaboració pròpia

Paral·lelament a això, i partint de la premissa que per a l'anàlisi posterior de les dades es requereix un nivell d'interpretació que desvetlli la complexitat del cas (Stake, 1998b), he utilitzat les converses amb la finalitat d'obtenir dades el màxim de vàlides i fiables. És a dir, abans d'iniciar les observacions he clarificat amb els docents i amb l'alumnat què pretenia investigar, quin seria el meu rol com a investigadora dins l'aula i què esperava d'ells, amb la voluntat d'evitar el desconcert, la incomoditat i/o el sentiment d'amenaça que pot aparèixer pel fet que una tercera persona entri a les aules i es dediqui simplement a observar (Arnaus, 1996). També he fet ús de les converses posteriors a les observacions per evitar judicis de valor i clarificar les experiències observades (Angrosino i Mays de Pérez, 2000; Merriam, 1988), preguntant amb assiduitat allò que no acabava de comprendre. Les converses amb cada un dels docents, doncs, m'han permès compartir les meves impressions i interpretacions i alhora recollir els seus punts de vista i opinions sobre la realitat observada per dotar de significat les dades recollides.

Per últim, destacar que el rol adoptat com a observadora m'ha permès evidenciar actituds, relacions i situacions dins l'aula que sovint han passat desapercibudes pels docents, com el fet de no treballar com i quan toca o bé mantenir converses de temes externs a les propostes d'aprenentatge. Tanmateix, i tenint en compte que la meva estada al centre ha esdevingut temporal, en tot moment he procurat no perdre de vista el meu paper com a investigadora a fi de no causar problemes o malentesos entre adults i infants i respectar el normal funcionament del curs i de les sessions.

5.4.2. L'entrevista com a espai de trobada i intercanvi

Partint de la premissa que les descripcions i les interpretacions vinculades al centre i a les persones que hi formen part són dos elements centrals de l'estudi de cas (Stake, 1998a; Simons,

2011; Yin, 2003), ha esdevingut cabdal conèixer i recollir els punts de vista dels subjectes participants pel que fa a la participació de l'alumnat i als processos d'ensenyament i aprenentatge. Per fer-ho he optat per les entrevistes individuals i grupals.

Una de les principals tasques que he assumit com a investigadora en recerca qualitativa ha estat la de recollir amb el màxim rigor possible les opinions, percepcions i punts de vista a fi de conèixer les diverses perspectives dels participants. És per això que les entrevistes m'han donat la possibilitat de formular preguntes sobre les experiències pràctiques observades i iniciar un diàleg amb els agents sobre fenòmens concrets i reals que han tingut lloc a les aules de secundària. Conseqüentment, l'ús d'aquesta tècnica ha esdevingut el marc a través del qual he pogut compartir, negociar i intercanviar significats, coneixements i interpretacions amb els docents i l'alumnat, i alhora m'ha permès desvetllar allò que no he pogut observar directament com ara pensaments, sentiments i/o intencions dels agents (Angrosino i Mays de Pérez, 2000).

Les entrevistes formen part de la nostra vida quotidiana i esdevenen un dels mètodes més comuns a partir dels quals es poden comprendre els fets reals viscuts per terceres persones, obtenint informació útil i de primera mà sobre una experiència i sobre els seus significats (Denzin i Lincoln, 2000). A més, cada entrevista s'emmarca en un context i parteix d'uns objectius específics, la qual cosa acaba construint activament el coneixement entorn a unes preguntes i respostes concretes (Gubrium i Holstein, 2008).

Tot i que les entrevistes es poden considerar un instrument relativament comú i senzill per a la recollida de dades, hi ha una gran diversitat d'opcions a l'hora d'utilitzar-les i implementar-les ja que impliquen un intercanvi verbal entre diferents individus i inclouen una àmplia gamma de formes i multiplicitat d'usos (Fontana i Frey, 2000; Meyer, 2001; Morse, 2009). En el meu cas, he procurat promoure entrevistes en què no es manipuli ni es guïï en la conversa a l'entrevistat, i a on les diverses opinions individuals hagin estat igualment escoltades i reconegudes. Per aconseguir-ho, ha estat essencial formular les preguntes de la manera més imparcial possible tot promovent una relació de confiança entre l'entrevistador i l'entrevistat (Schwandt, 1998; Yin, 2003). Concretament, a l'hora de pensar, dissenyar i escriure les preguntes he procurat donar resposta als temes i qüestions que com a investigadora m'interessaven i que havia pogut observar dins les aules, procurant obtenir respostes més descriptives, complexes i detallades (Stake, 1998b).

Centrant-me de manera més detallada en les entrevistes amb infants, "the most common resistance from investigators to interviews with children is the fear of receiving inaccurate information" (Hart, 1992, p. 15), cosa que acaba perpetuant la seva consideració com a subjectes

que no tenen la suficient capacitat per donar informació acurada sobre un tema concret. En el meu cas, he considerat l'alumnat com a individus valuosos per tal de reflexionar al voltant dels aprenentatges, afavorint la seva participació activa durant el procés de recollida de dades i aconseguint aportacions profundes, individuals i reflexives (De Haro et al., 2019; Fontana i Frey, 2000; Gillett-Swan i Sargeant, 2017; Messiou i Jones, 2015; Silverman, 2000).

Paral·lelament a això, esmentar que totes les entrevistes les he desenvolupat en el propi centre educatiu, per la qual cosa les he portat a terme en un entorn més formal. Així, en el procés de recollida de dades he estat jo la persona que s'ha desplaçat a l'institut facilitant els espais de trobada, ja que sovint els horaris disponibles per realitzar les entrevistes amb l'alumnat i el professorat han estat bastant limitats per la quotidianitat escolar. A banda d'això, el fet de poder preparar l'entrevista i el context de la mateixa amb calma i tranquil·litat m'ha permès incidir en els temes amb una major profunditat.

Quant a la tipologia de les entrevistes, he utilitzat entrevistes individuals i/o grupals segons les necessitats i característiques del treball de camp, així com també en funció de les finalitats de l'entrevista. És a dir, la meua intenció ha estat portar a terme entrevistes individuals amb cada un dels subjectes participants per tal de recollir les seves veus en igualtat de condicions, partint de la premissa que "individual interviews were carried out, rather than group interviews, since in group interviews there is always the danger that one person might dominate the conversation, and therefore act as a barrier for individual expression" (Messiou, 2006, p. 308). Tanmateix, sovint la realitat del centre, els canvis en la programació del treball de camp o bé la naturalesa de l'entrevista ha comportat que hagi emprat entrevistes grupals, tal com exposo més endavant. En qualsevol cas, però, he disposat d'un pla previ on concretar les idees, temes o preguntes de les entrevistes per donar resposta als objectius de la recerca.

Tot i disposar d'un guió prèviament definit per a cada cas, considero que he partit d'entrevistes semiestructurades en què el guió ha estat suficientment flexible i obert com per adaptar-se a cada conversa, individu, context i/o experiència (Fontana i Frey, 2000; Quintanal i García, 2012; Yin, 2003).

Las entrevistas semiestructuradas parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Por otro

lado, si el investigador solo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa puede perder ocasiones que le hubieran permitido avanzar en su investigación (Bisquerra, 2004, p. 337).

Simons (2011), per la seva banda, afirma que “uno de los mayores retos para el entrevistador es saber cuándo escuchar y cuándo preguntar. Variará de acuerdo con la finalidad de la investigación, en las diferentes fases del estudio, y según el grado de disposición del participante” (p. 76).

L'adopció d'aquesta tipologia d'entrevista més oberta i flexible m'ha permès realitzar els ajustaments necessaris a fi d'establir una relació recíproca i dialògica basada en la confiança mútua i en el compromís compartit amb els docents i amb l'alumnat, partint de la premissa que “the more that a respondent assists in this manner, the more that the role may be considered one of an “informant” rather than a respondent” (Yin, 2003, p. 90). D'aquesta manera, he pogut maximitzar la reciprocitat amb els subjectes a través de la negociació i aprofundir en la construcció conjunta del coneixement (Graham i Fitzgerald, 2010). La dinàmica a partir de la qual s'articulen les entrevistes és fruit d'una manera concreta d'entendre la recerca i el procés de recollida de dades, i sorgeix del propi enfocament epistemològic i ètic per implicar el professorat i l'alumnat en els processos de reflexió i canvi escolar. És per això que cada entrevista ha estat dissenyada en coherència amb el plantejament d'horitzontalitat i de treball col·laboratiu que ha guiat la tesi.

D'aquesta manera, i al finalitzar cada una de les fases del treball de camp les entrevistes han estat bàsiques per compartir reflexions vinculades a la pràctica observada i dissenyar conjuntament els instruments a utilitzar en les fases següents. Aquests processos d'acció i reflexió sobre l'acció m'han permès, juntament amb els adults, pensar i dissenyar les tècniques a partir de les quals reconèixer les veus de l'alumnat, aprofitant l'expertesa i la trajectòria dels docents al voltant de les característiques i necessitats del grup.

A continuació exposo una correlació de taules que fan referència a les entrevistes individuals i grupals que he portat a terme amb el professorat i amb l'alumnat. En totes elles articulo quina ha estat la finalitat de l'entrevista, la durada i el curs escolar en què l'he realitzat.

La primera taula, doncs, correspon a les entrevistes individuals que he realitzat amb els docents participants:

ENTREVISTES INDIVIDUALS (PROFESSORAT)	FINALITAT ENTREVISTA	DURADA	CURS
Directora	Primer contacte amb el centre i selecció dels participants	1 hora	2015-16
Docent 1 Docent 2 Docent 3 Docent 4	Intercanviar impressions de les observacions	1 hora per entrevista aprox.	2016-17
	Intercanviar resultats activitat 1		
	Intercanviar resultats activitat 2		
	Intercanviar resultats activitat 3 i concretar accions educatives participatives		
	Recollir opinions al final del treball de camp		
Director	Contextualitzar la recerca i concretar la sessió de formació amb el claustre	1 hora i 30 min.	2017-18

Taula 12. Concreció de les entrevistes individuals amb el professorat. Font: elaboració pròpia

Pel que fa a l'entrevista inicial amb la directora, a més d'exposar la meua voluntat per escollir el centre com a cas objecte d'estudi i contextualitzar els objectius i finalitats de la recerca, alhora aquesta entrevista em permet identificar interessos, preocupacions i/o curiositats de l'institut al voltant de la participació de l'alumnat i seleccionar quins docents poden ser susceptibles de formar part del procés d'investigació.

Centrant-me en les entrevistes amb els docents, esmentar que he portat a terme un cicle d'entrevistes amb cada un d'ells per dissenyar, negociar i concretar les diverses fases del treball de camp i les tècniques de recollida de dades. Aquestes s'han basat en processos d'acció i reflexió a partir de la pràctica, cosa que m'ha permès recollir informació vinculada a la participació de l'alumnat i als processos d'ensenyament i aprenentatge i compartir les dades recollides amb el propòsit de reflexionar al voltant de la pràctica a l'aula i identificar aspectes susceptibles de canvi i millora. Tot seguit exposo cada entrevista i les seves finalitats:

- a) *Intercanviar impressions respecte les observacions*: aquesta primera entrevista té com a objectiu recollir informació sobre les opinions del professorat entorn els processos participatius de l'alumnat. Per una banda, faig un retorn de la informació obtinguda a partir de les observacions, exposant com es concreta la participació de l'alumnat en el marc de la seva matèria. Per l'altra, parteixo d'un conjunt de preguntes predefinides per

conèixer els seus punts de vista sobre la participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge.

- b) *Intercanviar els resultats obtinguts de les activitats 1 i 2:* l'objectiu d'aquestes entrevistes individuals és compartir amb els docents les respostes obtingudes de les dues primeres activitats participatives amb l'alumnat, incidint en les aportacions que els joves han fet al voltant dels conceptes de *participació* i *aprenentatge*.
- c) *Intercanviar els resultats obtinguts de l'activitat 3 i proposar accions educatives participatives:* pel que fa a aquesta entrevista, comentar que ha tingut una doble finalitat. Per una banda, compartir i intercanviar amb els docents les respostes obtingudes de l'activitat 3, i per l'altra identificar possibles accions educatives que fomentin una major participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge.
- d) *Recollir les opinions del professorat al final del treball de camp:* el propòsit d'aquesta entrevista al final de curs és fer un tancament del treball de camp i recollir els punts de vista, impressions i/o sensacions dels docents al voltant de les accions implementades i de la recerca en general.

Aquestes entrevistes individuals m'han permès teixir una relació de confiança mútua amb el professorat i evitar situacions incòmodes entre els diferents participants, atès que en cada trobada m'he focalitzat en les seves matèries específiques i en accions i/o aspectes concrets que han succeït al llarg de les sessions. A més, aquestes entrevistes també m'han donat la possibilitat de conèixer amb més profunditat les vivències i percepcions de cada individu pel que fa a la participació de l'alumnat, a la seva pràctica docent i a la seva concepció sobre l'educació.

Per últim, i tenint en compte el canvi en la direcció del centre, he considerat oportú realitzar una entrevista amb el nou director per tal d'explicar-li la recerca portada a terme a l'institut i començar a dissenyar i planificar la sessió de formació amb el claustre.

A continuació exposo una nova taula que fa referència a les entrevistes grupals realitzades amb el professorat:

ENTREVISTES GRUPALS (PROFESSORAT)	FINALITAT ENTREVISTA	DURADA	CURS
Docents participants	Conèixer els docents participants i contextualitzar la recerca	1 hora	2016-17
Comissió Pedagògica	Planificar la sessió de formació amb el claustre	1 hora i 30 min.	2017-18

Taula 13. Concreció de les entrevistes grupals amb el professorat. Font: elaboració pròpia

La primera entrevista grupal amb els quatre docents participants en la recerca té com a propòsit establir un primer contacte, compartir el plantejament de la tesi i recollir els seus dubtes i/o preocupacions pel que fa a la temàtica objecte d'estudi. Concretament, l'entrevista comença amb una presentació personal on destaco la meua trajectòria professional, continua amb la contextualització de la tesi pel que fa als objectius, antecedents, metodologia i treball de camp, i finalitza recollint els seus interessos, curiositats i expectatives vinculades a la recerca i a la participació de l'alumnat. A més, arran d'aquesta primera entrevista acordem dies per anar a realitzar les primeres observacions i iniciar així el treball de camp.

Pel que fa a l'entrevista amb la Comissió Pedagògica, la intenció és dissenyar de manera conjunta la sessió de formació amb el claustre, tal com he exposat en apartats anteriors. També em permet comprendre quins són els propòsits de la comissió, quins temes tracten i com es concreten en el dia a dia a l'institut, obtenint una visió més global i transversal del centre.

Centrant-me en l'alumnat, les següents taules fan referència a les entrevistes individuals i grupals portades a terme amb les noies i els nois:

ENTREVISTES INDIVIDUALS (ALUMNAT)	FINALITAT ENTREVISTA	DURADA	CURS
Llengua Castellana 4t ESO	Recollir les seves veus al final del treball de camp	2 hores i 15 min.	2016-17
Projecte Institut		1 hora	

Taula 14. Concreció de les entrevistes individuals amb l'alumnat. Font: elaboració pròpia

ENTREVISTES GRUPALS (ALUMNAT)	FINALITAT ENTREVISTA	DURADA	CURS
Llengua Castellana 2n ESO	Recollir les seves veus al final del treball de camp	1 hora	2016-17
Projecte Fustec		1 hora	

Taula 15. Concreció de les entrevistes grupals amb l'alumnat. Font: elaboració pròpia

Amb relació a les taules anteriors, voldria destacar que tot i que he diferenciat entre entrevistes individuals i grupals totes elles han tingut com a finalitat recollir els punts de vista dels nois i noies i les seves impressions sobre les activitats participatives i la recerca en general. El propòsit ha estat recollir les seves veus en la darrera fase del treball de camp reflexionant al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius. El que determina que unes entrevistes hagin estat individuals i unes altres grupals ha estat per la necessitat d'adaptar la temporalització de les mateixes a la quotidianitat del centre i dels grups investigats. És a dir, malgrat que la intenció inicial era fer entrevistes individuals per evitar que cap veu quedés en un segon pla, relegada o invisibilitzada per la resta (Messiou, 2006, 2016; Messiou i Ainscow, 2014), això no ha estat possible per les dificultats temporals que han fet necessari replantejar l'enfocament per adaptar-me a cada context particular.

Així doncs, hi ha hagut dos grups en què he concretat entrevistes individuals i dos on he agrupat a l'alumnat en petits subgrups de 3 o 4 membres per optimitzar i rendibilitzar al màxim el temps disponible. Tot seguit reproduïxo un fragment del diari de camp on evidencio els motius que em porten a replantejar el format d'aquestes entrevistes:

Avui he anat a la classe del grup A per tal de fer les entrevistes individuals amb l'alumnat. La professora em comenta que abans han de realitzar la darrera activitat de l'assignatura (...). Avui és l'últim dia que tenen classe normal perquè a partir de demà comencen els tribunals dels treballs de recerca. Tenint en compte que no tinc ni una hora per fer les entrevistes, decideixo agrupar a l'alumnat en petits grups de 3 o 4 membres i intentar recollir les respostes individuals de tothom (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Tot i l'agrupament dels joves en petits grups, val a dir que en cada cas he recollit les seves aportacions de manera individual, interpel·lant-los a respondre les preguntes amb calma i sinceritat. Encara que considero que tots es prenen seriosament l'entrevista i obtinc informació valuosa per a la recerca alhora em pregunto: és possible que algunes de les respostes obtingudes

de l'alumnat estiguin condicionades per la presència d'altres companys i companyes de grup? Com a investigadora no puc determinar si les respostes obtingudes han estat fruit d'un procés reflexiu i individual o si s'han vist condicionades per les aportacions dels altres. En tot cas, aquestes han estat les seves contribucions i la meua tasca ha estat reconèixer-les i recollir-les amb el màxim rigor.

Per concloure, esmentar que les entrevistes realitzades m'han permès obtenir informació molt valuosa en el transcurs del treball de camp i han aportat espais i temps de reflexió individual i grupal al voltant de la participació de l'alumnat a les aules de secundària, de la pròpia pràctica docent i dels processos d'ensenyament i aprenentatge des d'un punt de vista més transversal.

5.4.3. L'anàlisi documental: primera aproximació al centre

L'anàlisi documental m'ha donat la possibilitat d'aproximar-me i conèixer l'institut d'una manera integral, esdevenint així una rica font d'informació prèvia a les entrevistes i observacions (López-Barajas, 1995; Stake, 1998a; Yin, 2003). Com assenyala Simons (2011), "el análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos" (p. 98).

Concretament, a través de l'anàlisi de documents he pogut comprendre el funcionament del centre, la seva metodologia de treball i la seva consideració pel que fa a la participació de l'alumnat i a la inclusió educativa. Segons Stake (1998b, p. 66) "la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista". És per això que ha estat essencial identificar aquells documents rellevants del centre per analitzar els discursos teòrics de manera precisa, sistematitzada i acurada (Quintanal i García, 2012).

Val a dir que arran dels projectes d'investigació realitzats amb anterioritat ja tenia a la meua disposició molts d'aquests documents, degudament treballats, per la qual cosa en la present recerca ha estat cabdal repassar-los amb la informació actualitzada i cercar-ne d'altres de nous i/o específics. Els documents analitzats durant la tesi han estat:

- a) PEC i antic projecte de direcció (mandat 2010-2018): repassar aquesta documentació m'ha permès fer un seguiment de la trajectòria de l'institut, el seu context, les seves finalitats educatives, la seva metodologia de treball i els projectes que tenen en actiu, entre d'altres aspectes rellevants.

- b) Nou projecte de direcció (2018-2022): arran del canvi de direcció considero bàsic conèixer en profunditat el nou projecte per veure similituds, diferències, interferències i/o complementarietats amb l'anterior, sobretot focalitzant-me en la participació.
- c) Pàgina web del centre²⁰: la revisió del lloc web m'ha ofert informació actualitzada pel que fa al context del centre, organigrama, normes i funcionament, calendari i horaris, així com també informació més precisa vinculada al projecte educatiu i als estudis i serveis que ofereix.

Com assenyala Yin, "for case studies, the most important use of documents is to corroborate and augment evidence from other sources" (2003, p. 87). Així, l'anàlisi documental ha esdevingut un recurs primordial per: a) aproximar-me al centre des d'un punt de vista integral; b) identificar els discursos que l'institut explicita al voltant dels conceptes de *participació* i *aprenentatge*; i c) corroborar i augmentar les evidències obtingudes d'altres fonts d'informació. Tot aquest coneixement sorgit de l'anàlisi documental, doncs, ha contribuït a la posterior comprensió i triangulació de les dades.

5.4.4. Activitats participatives per recollir les veus de l'alumnat

Per tal de recollir les veus dels nois i noies he emprat tres activitats basades en metodologies participatives. Tal com he exposat des de l'inici, el propòsit de la recerca ha estat reflexionar al voltant de la participació de l'alumnat i dels processos d'ensenyament i aprenentatge a partir de les veus dels infants amb la voluntat de situar-los com a agents actius en els seus aprenentatges, per la qual cosa ha estat essencial dissenyar instruments per tal de recollir aquestes veus en igualtat de condicions. Com argumenten De Haro et al.:

Para que una investigación sea democrática y participativa tiene que conectar el sustrato teórico con el proceder metodológico para dar cabida (...) a las distintas voces de todos los participantes en la realidad de estudio. Y para que esta participación sea un hecho, se debe proveer de medios para una escucha significativa (...). De ahí, la necesidad de la construcción de instrumentos que revelen, aseguren y aprecien la voz del alumnado para los procesos de investigación educativa (2019, p. 262).

En el moment de concretar el disseny d'aquestes activitats he partit de la informació obtinguda durant les observacions i entrevistes en què he identificat que no tots els nois i noies participen de la mateixa manera i que sovint el mètode oral no és suficient per arribar a aquelles veus més tímides o relegades dins del grup (Fielding, 2011; Lodge, 2005; Messiou, 2012; Susinos, 2009).

²⁰ Podeu consultar la pàgina web del centre en el següent enllaç: <https://agora.xtec.cat/insgurb/>

A banda d'això, també he tingut en compte l'existència de relacions de poder desiguals entre adults i infants, cosa que m'ha portat a plantejar diverses preguntes de caire reflexiu: com puc recollir les veus de l'alumnat de manera equitativa incloent-hi sobretot les més relegades del grup?; de quina manera puc aconseguir que tot l'alumnat expressi les seves opinions i punts de vista en igualtat de condicions?; com puc minimitzar els efectes de les relacions de poder preexistents i desiguals?

Aquestes preguntes, i la voluntat de donar-hi resposta, m'han guiat en el procés de planificació i concreció de les activitats participatives a fi d'oferir a tot l'alumnat un espai i un temps per a la reflexió lliure i individual al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius. És per això que en el disseny d'aquestes activitats he procurat reduir la disparitat en el poder i l'estatus entre els docents i els alumnes utilitzant tres tècniques d'investigació específiques²¹: a) *missatge en una ampolla*; b) *notes post-it i piràmide de la discussió*; i, finalment, c) *diamant nou* (Messiou, 2006, 2012). Malgrat que aquestes propostes poden emprar-se i aplicar-se de maneres diferents, en el meu cas les he redissenyat a fi de donar resposta als objectius de la tesi i situar l'alumnat com a participants actius en el procés d'investigació.

A continuació especifico cada una d'elles en concret²²:

a. Activitat 1: *Missatge en una ampolla*

El disseny d'aquesta primera activitat parteix de la tècnica *missatge en una ampolla* adaptada de Messiou (2006, 2012, 2018), amb el propòsit de recollir les veus de l'alumnat en igualtat de condicions al voltant de la seva capacitat participativa en els contextos d'aula. Arran de les observacions i les entrevistes inicials detecto que encara que tots i totes tenen les mateixes oportunitats per participar en els processos d'ensenyament i aprenentatge no tothom participa ni ho fa de la mateixa manera, ja que hi ha veus que es queden relegades en un segon pla. Com assenyala Messiou, "I had decided to use the technique to bring to the surface voices of concern. It involves asking students to write down a message saying what they would like to change at school, if they could change one thing" (2012, p. 33).

²¹ Aquestes tècniques són algunes de les que es van utilitzar en el projecte europeu *Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development* (2011-2014), coordinat per la Dra. Messiou i finançat per la Unió Europea. Aquest projecte té com a finalitat la millora del desenvolupament professional docent tenint en compte les veus de l'alumnat, i hi han col·laborat 5 universitats i 8 centres educatius de secundària de tres països diferents: Espanya, Portugal i Regne Unit.

²² En el procés de selecció i disseny de les tres tècniques utilitzades per a la tesi és cabdal l'estada de recerca realitzada amb la Dra. Messiou (octubre 2016), ja que de manera conjunta redissenyem aquestes dinàmiques participatives amb la finalitat de recollir les veus de l'alumnat en contextos d'equitat.

És per això que aquesta primera activitat individual pretén fer emergir les opinions, punts de vista, percepcions i interessos de l'alumnat dels quatre grups a fi d'augmentar la seva participació a les aules de secundària. Així, plantejo la següent pregunta:

- Quins elements dels processos d'ensenyament i aprenentatge modificaries per incrementar la teva participació a les classes de Llengua Castellana / Projectes? ESCRIU tres idees com a màxim.

Formular una pregunta tan oberta i general ha permès que tots i totes reflexionin al voltant de la pròpia participació a l'aula i identifiquin propostes educatives, espais i estratègies que els interpel·len a participar activament en els contextos d'aprenentatge. Per tal de justificar el procés seguit fins arribar a formular aquesta pregunta adjunto un fragment del diari de camp on exposo els dubtes i reflexions al voltant de la preparació d'aquesta activitat:

Avui he estat donant voltes amb relació a la pregunta que vull fer a l'alumnat dels diferents grups. La pregunta inicial era: quines coses canviaries per millorar la teva participació a les classes de Llengua Castellana / Projectes que t'ajudin a aprendre més? Després de reflexionar-hi he decidit eliminar la part explícita que parla sobre el concepte d'*aprenentatge*, ja que considero que no només no està ben formulada sinó que en aquesta primera activitat és millor que únicament em centri en la participació de l'alumnat en els contextos d'aula (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

En aquesta primera activitat m'he centrat explícitament en el concepte de *participació* i he pogut comprendre i contextualitzar com es concreta la participació de l'alumnat en el marc de cada matèria curricular des de les veus dels infants. Així doncs, he recollit informació vinculada a les activitats educatives, als agrupaments, a la relació entre iguals i amb l'adult, al lideratge i a les relacions de poder, a l'avaluació o bé a la situació personal de cada infant dins el grup. Aquestes aportacions ens han permès identificar, juntament amb els adults, possibles accions educatives per implementar en els contextos d'aula a fi d'avançar cap a una major corresponsabilitat de l'alumnat amb l'acció educativa.

Quant a l'execució de la proposta, i tot i que en el capítol 6 explico de manera més específica com s'ha concretat cada activitat en els grups investigats i quina ha estat l'actitud i la predisposició de l'alumnat, esmentar que ha durat aproximadament uns 20 minuts, amb la flexibilitat temporal per adaptar-me a la diversitat de ritmes presents en cada grup. Des del principi he recalcat la idea que el fet de participar en la recerca és una opció individual i voluntària, així com també que per tal de preservar l'anonimat i garantir la confidencialitat no és necessari que escriguin els seus noms.

b. Activitat 2: *Notes post-it* i *piràmide de la discussió*

Pel que fa a la segona activitat, he vinculat els conceptes de *participació* i *aprenentatge* basant-me en la idea que quan l'alumnat participa a l'aula alhora té més oportunitats per aprendre ja que se situa en el centre dels processos d'ensenyament i aprenentatge i assumeix un rol més actiu i de major responsabilitat. De fet, el propi centre aposta per la participació de l'alumnat perquè entén que és el mitjà per tal que tots i totes s'impliquin més en els seus aprenentatges, idea que ha emergit arran de les observacions i entrevistes amb els docents i el director. No obstant això, en cap cas s'ha consultat i reconegut les veus de l'alumnat sobre què els aporta el fet de participar a l'aula i com vinculen aquesta participació amb els seus aprenentatges.

A partir d'aquesta segona activitat, doncs, pretenc vincular la capacitat participativa dels infants amb les oportunitats que tenen per assolir els aprenentatges. A més, el fet de recollir les seves veus em permet identificar similituds, diferències i/o complementarietats entre les seves idees, les meves com a investigadora i les idees obtingudes de les converses amb els docents a fi de triangular-les i identificar certs aspectes susceptibles de canvi i millora per avançar cap a contextos d'aprenentatge més participatius, inclusivament i democràtics.

En aquesta segona activitat he combinat dues tècniques, també adaptades de Messiou (2006, 2012, 2018), com són les *notes post-it* i la *piràmide de la discussió* per fomentar el debat, l'intercanvi i el diàleg reflexiu entre els infants al voltant de les preguntes següents:

- Què significa per tu participar a classe? Justifica la teva resposta
- Consideres que quan participes tens més o menys oportunitats per aprendre? Per què?
- Què podria fer la professora per ajudar-vos a aprendre més i millor a les classes de Llengua Castellana / Projectes?

Per una banda, les *notes post-it* m'han permès recollir per escrit les respostes individuals dels joves i alhora els acords grupals de cada un dels grups, essent una estratègia atractiva i motivadora pels alumnes. A més, també he pogut garantir un context de confiança i empatia per aquells casos que no se senten còmodes en el moment d'expressar-se de manera oral davant la resta. Tots i totes han tingut un espai i un temps concret per reflexionar i expressar-se lliurement, evitant que cap veu quedi relegada o invisibilitzada per la resta.

Quant a la tècnica de la *piràmide de la discussió*, he dividit l'activitat en tres fases. La primera part consisteix en un treball de reflexió individual al voltant de les tres preguntes anteriors, la qual cosa m'ha permès minimitzar els efectes dels lideratges o de les relacions de poder desiguals. En aquest cas l'alumnat ha disposat d'uns 10-15 minuts.

La segona part consisteix en compartir les respostes individuals amb petits grups de 3 o 4 membres i reescriure de nou cada una de les respostes, tenint en compte que aquestes han d'esdevenir més completes i han d'englobar les aportacions dels diferents membres del grup. Per executar aquesta segona fase han disposat d'uns 30 minuts on el propòsit ha estat estimular la discussió, el debat i l'acord consensuat entre els joves:

La meua intenció és que no treballin amb els grups cooperatius estables ja que arran de les observacions he identificat l'existència de rols i lideratges. És per això que he creat grups aleatoris per tal que ningú senti les pressions dels altres i puguin respondre a les preguntes amb llibertat i sinceritat (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Finalment, la darrera fase consisteix en compartir les respostes grupals amb tota la classe per iniciar un debat conjunt i buscar els punts en comú i les divergències entre les aportacions dels diversos grups. El propòsit és consensuar elements que són fonamentals per incrementar la seva participació i afavorir els aprenentatges en els contextos d'aula. En aquest cas, en funció del grup i dels acords preestablerts amb cada un dels docents he disposat d'entre 30 a 50 minuts per realitzar aquest intercanvi i diàleg.

Paral·lelament a això, voldria esmentar els motius pels quals he dissenyat les tres preguntes anteriors. Pel que fa a la primera pregunta, m'interessa saber què entenen els alumnes pel concepte de *participació*, tenint en compte que en funció de com s'entengui i defineixi es podrà avançar cap a processos participatius que reclamin una major acció i corresponsabilitat dels infants. És més, no només ha estat bàsic formular aquesta pregunta als alumnes, sinó també als docents participants i a mi com a investigadora a fi de situar-nos en el mateix punt de partida en els processos de construcció del coneixement (Han i Bhattacharya, 2010; Rodríguez, 2008; Schwandt, 2000).

En la segona pregunta vinculo els conceptes de *participació* i *aprenentatge* per tal d'identificar si l'alumnat considera que quan participa a l'aula té més o menys oportunitats per aprendre. Com he esmentat, els adults pressuposem que la participació esdevé un mitjà eficaç per arribar a assolir els aprenentatges d'una manera més significativa, pràctica i propera, però sovint no consultem ni reconeixem les veus dels infants. És per això que aquesta pregunta pretén recollir explícitament les seves opinions i punts de vista, idees narrades en el diari de camp:

Sembla que la participació és el canal o mitjà per tal que tothom tingui més oportunitats per aprendre però això no significa que necessàriament acabin aprenent més. Quina és l'opinió dels joves? Aquesta pregunta pretén fer-los reflexionar des d'un altre punt de vista, un punt de vista més crític (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

La darrera pregunta situa a l'alumnat en un rol diferent a l'habitual per reflexionar al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius. De fet, està encaminada a obtenir propostes concretes que l'alumnat considera que els ajuden en els seus aprenentatges a fi d'identificar elements i possibles accions per implementar a les aules.

En el desenvolupament d'aquesta segona activitat també els he recordat els mateixos aspectes ètics vinculats a l'anonimat i confidencialitat de les dades, i he utilitzat la gravadora de veu, amb l'autorització prèvia corresponent, per tal de poder recollir els diferents punts de vista. Aquest mètode d'enregistrament m'ha permès escoltar les converses i justificacions sorgides arran de les preguntes, la qual cosa ha enriquit la posterior anàlisi i interpretació de les dades.



Figura 1. Imatges capturades en el desenvolupament de la segona activitat participativa. Font: elaboració pròpia

Finalment, comentar que el disseny de l'activitat ha esdevingut un procés compartit i consensuat amb els docents, ja que totes les preguntes han estat modificades i redissenyades amb ells, essent fidel a l'enfocament del treball col·laboratiu. És més, fins i tot en el grup classe C el docent em suggereix la possibilitat de comprovar la funcionalitat de les preguntes, és a dir, verificar i contrastar que aquestes siguin comprensibles i properes als infants, i per fer-ho les formulem a dos alumnes escollits a l'atzar. Aquest treball pràctic aporta informació valuosa que repercuteix en la millora de les mateixes, assegurant que aquestes són entenedores i properes a la seva realitat educativa.

c. Activitat 3: *Diamant nou*

La finalitat de la tercera activitat ha estat generar un espai d'intercanvi, debat i diàleg entre l'alumnat al voltant dels processos d'aprenentatge que tenen lloc en els contextos d'aula, amb el propòsit d'obtenir idees i orientacions específiques sobre com adaptar i reformular l'acció educativa per avançar cap a escenaris de major corresponsabilitat. A través d'aquesta proposta

han emergit elements que l'alumnat considera que els ajuden en els seus aprenentatges, la qual cosa ens ha permès dissenyar les accions posteriors per implementar a les aules.

Aquesta activitat es basa en la tècnica del *diamant nou*, adaptada també de la de Messiou (2006, 2012, 2018), la qual consisteix en donar quinze targetes als alumnes amb afirmacions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge per tal que siguin els infants els que identifiquin què és allò que els ajuda més a l'hora d'aprendre. En aquest procés, han de seleccionar-ne nou i col·locar-les en forma de diamant, mantenint a la part superior les targetes que afirmen que els ajuden més a aprendre i anar baixant fins a situar aquelles que consideren que els ajuden menys. Pel que fa a les targetes restants, han de ser aquelles que no contribueixen a l'assoliment dels aprenentatges, tal com s'evidencia en la imatge següent:



Figura 2. Imatge capturada en el desenvolupament de la tercera activitat participativa. Font: elaboració pròpia

Quant a les idees que conformen les quinze targetes, comentar que han estat extretes de les respostes dels nois i noies de la primera i segona activitat participativa, per la qual cosa són aportacions que ells mateixos han fet vinculades als conceptes de *participació* i *aprenentatge*. És per això que tot i que la majoria de les targetes han estat compartides entre els quatre grups, n'hi ha hagut algunes en particular que han estat diferents en funció de la classe.

Pel que fa a les idees compartides entre els grups, les he agrupat en diversos àmbits:

1. Enfocament pedagògic

- a. *El professorat hauria d'escollir el que els alumnes han d'aprendre*
- b. *L'alumnat hauria d'escollir el que vol aprendre*
- c. *L'alumnat hauria de tenir més llibertat per proposar activitats d'aprenentatge*
- d. *És més fàcil aprendre amb la pràctica*
- e. *És més fàcil aprendre escoltant i prenent apunts (teoria)*
- f. *L'aprenentatge hauria de ser divertit (jocs i activitats interactives)*

2. Propostes educatives

- a. *Fer més debats i exposicions orals amb tot el grup classe*
- b. *Fer deures a casa*
- c. *Participar a l'aula per compartir les opinions i resoldre dubtes*

3. Tipologia d'agrupaments

- a. *Treballar en grups cooperatius*
- b. *Treballar individualment o en parelles*
- c. *Treballar en grups heterogenis*
- d. *Treballar en grups homogenis*

4. Aspectes organitzatius

- a. *A l'aula hi ha d'haver ordre i silenci*

Pel que fa a les targetes particulars de cada grup investigat, esmentar que en el cas del grup A ha estat la de *corregir les activitats amb tot el grup classe*. Quant a la del grup B, *el professorat hauria de ser proper i empàtic*. Amb relació a les del grup C i D, essent les mateixes en cada cas, *l'assignatura ha d'estar ben organitzada i ha de deixar clars els objectius a assolir i l'alumnat hauria de tenir més llibertat per proposar activitats i programes informàtics*.

Quant a l'execució de la proposta, he agrupat de manera aleatòria a l'alumnat en grups de 3 o 4 infants a fi de promoure escenaris de major intercanvi, recalcant que les decisions havien de ser consensuades i acceptades per a tothom i que ningú podia imposar la seva opinió. Aquesta activitat els ha permès reflexionar i debatre sobre les seves experiències i trajectòries vinculades als processos d'aprenentatge, i els ha situat en un treball real de cooperació en què les decisions s'han hagut de prendre de manera compartida i consensuada. Així, han reconegut els punts de vista dels diferents membres del grup i els han compartit amb la resta de classe per identificar similituds i diferències al voltant dels processos d'aprenentatge. La proposta ha durat al voltant d'uns 30 minuts, tot i que hi ha hagut modificacions temporals en funció del grup.

Per últim, esmentar que he mantingut els mateixos criteris ètics que en les dues activitats anteriors, ja que he fet ús de les gravadores de veu per enregistrar totes les converses i he realitzat fotografies de les diferents formes dels diamants, garantint l'anonimat dels participants, la qual cosa m'ha permès recollir les respostes de manera rigorosa per a la seva posterior anàlisi i interpretació (Yin, 2003).

Paral·lelament a això, esmentar que tot i que en el disseny inicial la meva intenció era realitzar aquesta tercera activitat únicament amb l'alumnat, després de veure les respostes obtingudes i

la riquesa del debat i l'intercanvi entre iguals considero oportú realitzar la mateixa dinàmica amb els quatre docents participants. L'objectiu, doncs, és identificar similituds i diferències entre les respostes obtingudes d'ambdós col·lectius i comparar les respostes dels infants sobre allò que consideren que els ajuda en els seus aprenentatges amb les percepcions que tenen els adults sobre el mateix àmbit temàtic. Tot i que els resultats d'aquesta dinàmica els articulo en capítols posteriors (vegeu els capítols 7 i 8), la proposta els ha ofert un espai i un temps de reflexió individual i col·lectiva al voltant de la pràctica docent i dels conceptes de *participació* i *aprenentatge*, compartint opinions, experiències, activitats i situacions concretes de cada una de les matèries curriculars investigades. Els adults entomen la tasca amb seriositat i rigor, intercanvien els punts de vista i inicien un diàleg reflexiu al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius.

Fins a aquí he exposat els instruments de recollida de dades. No obstant, alhora considero important destacar com es concreta la sessió de formació amb el claustre, atès que a través d'aquesta també recullo informació vinculada als punts de vista, opinions i vivències de l'equip docent del centre.

5.4.5. Sessió de formació amb el claustre

Quant al format de la sessió portada a terme amb el claustre, esmentar que es divideix en tres fases. La primera fase promou la reflexió individual per tal que cada docent pugui pensar en allò que succeeix en el marc de les seves assignatures pel que fa a la participació de l'alumnat. Acordem, juntament amb la Comissió Pedagògica, que aquest treball individual és bàsic per interpel·lar-los directament a reflexionar sobre la pròpia pràctica docent. Així, tots i totes han de respondre a les preguntes següents:

1. Com definiries el concepte de participació de l'alumnat?
2. Pensa tres activitats o pràctiques que consideris que en el marc de la teva assignatura han promogut majors processos participatius de l'alumnat.
3. Consideres que quan l'alumnat participa té més o menys oportunitats per aprendre? Per què?
4. Quins aprenentatges consideres que es donen en el moment en què es promou la participació de l'alumnat? Per què?
5. Quines limitacions i/o dificultats tens a l'hora de promoure la participació de l'alumnat? Per què?
6. Consideres que en la teva pràctica diària al centre tens suficients espais i temps per reflexionar sobre la participació de l'alumnat? Per què?

Paral·lelament a això, la segona i tercera part de la sessió tenen com a objectiu promoure el diàleg, el debat i l'intercanvi entre professorat. En la segona part es promou el treball en grups reduïts i heterogenis amb el propòsit de compartir les respostes escrites en la primera part. La finalitat és que el professorat pugui compartir amb altres adults les seves experiències, pràctiques i punts de vista i enriquir-se mútuament de la pràctica docent de la resta. Com argumenta un professor: "si fas grups heterogenis tothom sabrà les experiències de participació de les diferents àrees i s'hi ho fas homogeni serà una altra cosa" (C.Pedagògica_Entrevista_Curs2017-18). Així, i atès que prioritzem el fet de compartir les activitats participatives que cada docent està desenvolupant en les seves assignatures, organitzem el treball en grups heterogenis garantint els diversos àmbits de coneixement, trajectòries docents, experiències prèvies en el marc de la participació de l'alumnat, anys que porten al centre i interessos i motivacions individuals.

El propòsit de la tercera i última part de la sessió és agrupar al professorat en grups homogenis per tal que puguin reflexionar sobre com es pot dissenyar i implementar pràctiques cada vegada més participatives en el marc dels diversos departaments. L'objectiu, com assenyalava un membre de la Comissió Pedagògica, és "pensar què podríem millorar dins de la metodologia que ja més o menys els departaments tenim plantejada" (C.Pedagògica_Entrevista_Curs2017-18). Admeten que mentre que hi ha departaments que de manera natural ja reflexionen sobre aquests temes d'altres no ho fan, per la qual cosa consideren que és una oportunitat formativa per afavorir la participació de l'alumnat. Així, el propòsit és interpel·lar a tothom per tal de reflexionar sobre quines propostes metodològiques es podria impulsar des del departament a fi d'incrementar la participació de l'alumnat i avançar cap a una major corresponsabilitat amb els infants.

A banda d'aquestes tres fases, en el transcurs de la sessió també aprofito per contextualitzar la recerca portada a terme a l'institut i fer un retorn de les principals aportacions obtingudes de l'alumnat al llarg del treball de camp. D'aquesta manera tot el claustre és coneixedor d'allò que opinen i verbalitzen els seus estudiants, cosa que "els interpel·la directament i els fa estar més motivats en la idea d'escoltar allò que els propis alumnes expressen" (Investigadora_Diari de camp_Curs2017-18).

Aquesta sessió no només permet als docents compartir opinions i punts de vista, sinó que també serveix com a contrapunt de les dades recollides dels quatre grups classe amb el propòsit de comprendre d'una manera més global i transversal la visió del centre i del professorat al voltant de la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Tot i que aquesta

sessió s'ha emmarcat en un moment i en un context determinat, ha derivat en un procés de construcció del coneixement compartit ja que ha permès obrir la discussió a l'equip docent per reflexionar sobre la pròpia pràctica a l'aula i identificar aspectes susceptibles d'integrar en l'activitat educativa quotidiana a l'institut (vegeu el capítol 9).

Paral·lelament a això, i abans de finalitzar el present apartat, voldria exposar que la meva tasca com a investigadora ha estat la d'escoltar i recollir les diverses aportacions de l'alumnat i del professorat amb la màxima imparcialitat i exactitud possible (Silverman, 2000; Simons, 2011). És per això que he utilitzat la tècnica del diari de camp i he fet ús de la gravadora de veu, tenint en compte que "never interpret the meaning of a question; just repeat the question and instructions or clarifications that are provided in training or by the supervisors" (Fontana i Frey, 2000, p. 649).

Pel que fa al diari de camp, esmentar que m'ha donat la possibilitat d'anotar idees, comentaris, percepcions, anècdotes i, fins i tot, aspectes no verbals que han succeït en el transcurs de les observacions, entrevistes i activitats participatives, aportant informació valuosa per a la posterior interpretació de les dades (Fontana i Frey, 2000; Silverman, 2000). Segons López-Barajas, "el diario reconstruye las situaciones con fidelidad, al recoger la información más significativa para los miembros del grupo. Esto hace que sea conveniente registrar frases textuales, diálogos, anécdotas, actitudes, circunstancias, apreciaciones personales, etc." (1995, p. 18).

De fet, el diari de camp m'ha acompanyat des de l'inici del treball de camp, en format narratiu, i ha estat un dels meus grans companys de viatge durant el transcurs de la recerca. El vaig començar arran de la primera trobada amb la directora del centre per concretar la investigació, tot i que prèviament ja havia pres algunes notes sobre com enfocar el procés de recollida de dades. Aquest diari ha estat un espai on: a) escriure les meves sensacions, percepcions i preocupacions com a investigadora; b) deixar constància de la meva relació amb els docents i amb l'alumnat; i c) explicitar el procés i l'evolució del treball de camp al centre. Encara que el diari de camp no consta íntegrament com un apartat més de la recerca, m'ha permès recuperar fragments concrets per dotar de significat allò que exposo, sobretot vinculat a les pròpies reflexions i percepcions individuals com a investigadora, així com també a les notes preses durant el procés de recollida de dades amb l'alumnat i el professorat.

En conseqüència, i tot i que el diari pot prendre formes molt diverses (Simons, 2011), la seva finalitat ha estat documentar allò que ha succeït en el transcurs de la recollida de dades, anotant les sensacions, percepcions i vivències com a investigadora.

Quant a la gravadora de veu, també ha esdevingut cabdal per poder enregistrar les interaccions verbals, amb la corresponent autorització prèvia dels diferents subjectes participants. Aquesta eina m'ha ofert una aproximació més acurada i precisa sobre les converses que succeïen durant les entrevistes i activitats participatives per poder-ne fer una adequada transcripció (Silverman, 2000). Així doncs, l'ús de la gravadora de veu m'ha permès fer una reconstrucció més detallada del que ha passat a nivell discursiu entre l'alumnat i el professorat, aportant major rigor a les dades pel fet de tenir "the opportunity to repeatedly consult the data to uncover patterns that might not have been initially apparent" (Holstein i Gubrium, 2008, p. 386). Encara que els subjectes participants han acceptat de bon grat l'ús d'aquest recurs i no s'han mostrat inquietos ni neguitosos pel fet d'enregistrar les seves aportacions, val a dir que en la sessió de formació amb el claustre un grup de docents prefereix no fer ús de la gravadora i anotar les seves idees en un document a part, decisió acceptada i respectada com a investigadora, tal com he explicat en apartats anteriors.

A continuació exposo una figura com a resum de totes les tècniques que he explicat en aquest apartat i que he utilitzat per a la present recerca:

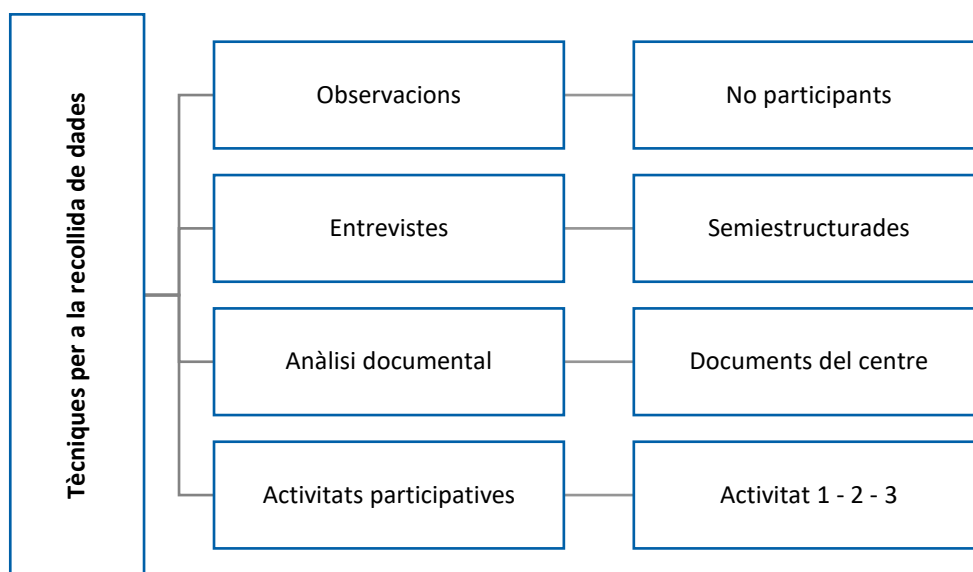


Figura 3. Instruments de recollida de dades emprats en el treball de camp. Font: elaboració pròpia

Aquestes tècniques m'han permès recollir dades sobre la realitat objecte d'estudi a fi de comprendre la dinàmica quotidiana del centre i identificar, juntament amb els docents, diversos elements que caldria assegurar i prioritzar en els processos d'ensenyament i aprenentatge per avançar cap a una major responsabilitat dels infants amb l'acció educativa.

En el següent apartat exposo el procediment seguit en l'anàlisi de dades, fent referència als processos de categorització i triangulació de les dades.

5.5. Procediment seguit en l'anàlisi de dades

Arribats a aquest punt, i abans de finalitzar amb el present capítol, considero fonamental centrar-me en el procediment que he seguit durant l'anàlisi de les dades, tenint en compte que la interpretació esdevé un dels elements principals de qualsevol recerca qualitativa per tal d'extreure coneixements concrets, directes i contextualitzats del cas objecte d'estudi (Denzin i Lincoln, 2000; Quintanal i García, 2012; Silverman, 2000). Atès que el disseny de la investigació ha començat amb les preguntes de recerca i la formulació dels objectius, el procés seguit durant la recollida de dades, així com també la tipologia d'estratègies emprades per a l'anàlisi han estat encaminades a donar-hi resposta.

Un dels punts forts de la investigació qualitativa és precisament la seva capacitat per centrar-se en la pràctica real, observant i analitzant les interaccions socials en contextos naturals per avançar cap a una major comprensió del cas (Janesick, 1998; Silverman, 2000). És per això que l'anàlisi de les dades ha esdevingut una de les tasques més complexes i desafiantes però alhora més atractives i motivadores del procés d'investigació. De fet, ha estat un repte tant a nivell personal com professional pel fet de portar a terme una anàlisi rigorosa i sistemàtica, sense deixar de banda els matisos i la disparitat existent en les dades recollides. Així doncs, com a investigadora qualitativa subscriu les paraules de Yin (2003) quan afirma que les estratègies analítiques haurien de ser exhaustives i donar resposta a les evidències recollides durant el procés de treball de camp, i alhora quan esmenta que l'anàlisi hauria d'englobar totes les interpretacions possibles amb la finalitat d'arribar a una comprensió més profunda i consensuada sobre el cas objecte d'estudi.

Partint de la premissa que no existeix una única forma d'analitzar les dades ni tampoc un moment determinat per començar aquest procés (Stake, 1998b), cada investigador és l'encarregat de concretar-lo i de cercar les estratègies que li permetin avançar cap a una anàlisi de qualitat. Ara bé, per facilitar aquest procés d'interpretació i comprensió del cas objecte d'estudi resulta clau disposar d'una estratègia general d'anàlisi per reduir, en la mesura del possible, les dificultats i tensions que hi poden aparèixer.

Centrant-me en la tesi, el procés analític ha esdevingut un procés continu que es posa en marxa des del mateix moment en què concreto el disseny metodològic i les tècniques de recollida de dades. És a dir, el treball col·laboratiu ha comportat que de manera paral·lela i simultània a cada

fase del treball de camp hagi iniciat un procés de buidatge, interpretació i anàlisi de les dades. Això es deu al fet que en tot moment he anat compartint amb els docents la informació obtinguda, la qual cosa ha esdevingut essencial per concretar i dissenyar conjuntament els instruments de recollida de dades i la concreció de les fases següents, així com també per reflexionar i identificar possibles accions educatives per implementar a les aules. Aquest treball ha generat constants espais de reflexió i intercanvi sobre la pròpia pràctica docent i la realitat a l'aula per detectar quines necessitats presenta el grup, quines idees reclamen els joves i quines possibles estratègies i/o accions es poden implementar per donar-hi resposta.

És per això que des de l'inici del treball de camp he procurat garantir una sèrie d'elements bàsics que m'han permès avançar en aquest complex camí cap a una anàlisi i interpretació de qualitat (Weitzman, 2000):

-
1. Realització d'anotacions durant el transcurs de les observacions a partir d'una graella d'observació

 2. Transcripció de les entrevistes per un major rigor de les dades recollides

 3. Buidatge de les tres activitats participatives portades a terme amb l'alumnat

 4. Revisió, correcció i, si ha calgut, edició de les notes de camp i de la resta d'instruments per facilitar la seva posterior recuperació

 5. Emmagatzematge de les dades recollides durant el treball de camp seguint criteris propis d'organització

 6. Connexió de les dades més rellevants formant categories i subcategories d'anàlisi

 7. Anàlisi de les dades mitjançant el programa informàtic ATLAS.ti per promoure majors associacions i correspondències entre elles

 8. Triangulació de les dades obtingudes per garantir una major validesa i fiabilitat

 9. Interpretació i extracció de resultats

 10. Redacció de l'informe final en què s'explicitin les principals conclusions de la recerca, els reptes de la mateixa i les línies d'investigació futures

Taula 16. Passos realitzats en el transcurs de l'anàlisi i interpretació de les dades. Font: elaboració pròpia

Quant al disseny de l'estratègia analítica, he realitzat el buidatge de la informació obtinguda dels quatre grups per separat, amb el propòsit de donar resposta a les seves particularitats. Així, i malgrat el procés seguit en la recollida de dades ha estat el mateix per a cada grup, aquests han

esdevingut quatre unitats d'anàlisi diferents.

El primer pas ha estat analitzar cada una de les matèries de manera separada per identificar com es concreta la participació de l'alumnat en els contextos d'aula. Tot seguit, el següent pas ha estat iniciar una anàlisi entre grups a fi de cercar similituds, diferències i/o complementaritats entre ells i donar resposta als objectius de la recerca i a les preguntes d'investigació. En conseqüència, el procés analític seguit m'ha permès obtenir un gran ventall d'informació vinculada als conceptes de *participació* i *aprenentatge*, la qual cosa ha contribuït al diàleg posterior amb adults i infants a fi de contrastar les informacions i matisar les dades obtingudes des de diferents punts de vista.

Fent referència als components propis del procés analític, a continuació plantejo de manera més concreta els processos de categorització i triangulació de les dades. Abans, però, voldria esmentar alguns reptes d'aquest procés, ja que tot i que començo a donar resposta als objectius de la recerca també evidencio limitacions en el treball de camp i com això reverteix en l'anàlisi posterior. És a dir, en el moment de l'anàlisi he identificat aspectes que hagués modificat o ajustat en la recollida de dades, ja sigui pel que fa a la formulació de les preguntes de les entrevistes, a l'existència de temes de reflexió i debat no tractats o a la implementació de canvis en les dinàmiques formulades. En qualsevol cas, com a investigadora entenc que l'acceptació de les limitacions i les possibilitats que ofereix la recerca també forma part del procés d'investigació, així com també el reconeixement que la realització de la tesi rau en un procés que evoluciona i avança a mesura que jo també ho he fet com a investigadora.

5.5.1. El procés de categorització

Amb la finalitat de dotar de significat les dades recollides, i a partir d'una primera aproximació i anàlisi inicial d'aquestes, he identificat una sèrie de categories i subcategories que m'han permès interpretar les evidències obtingudes durant el treball de camp per poder analitzar-les acuradament i extreure'n uns resultats concrets. Aquestes categories estan focalitzades en el context de l'aula i m'han aproximat a la realitat objecte d'estudi des de diferents punts de vista (Holstein i Gubrium, 2008; Silverman, 2000), aprofundint en aquells aspectes més rellevants vinculats a la participació de l'alumnat i als processos d'ensenyament i aprenentatge.

Pel que fa al procés de creació de les mateixes, en primer lloc he seguit un procés inductiu en la mesura en què totes les categories han sorgit de les dades recollides durant el treball de camp. Tal com afirma Janesick (1998, p. 47), "the qualitative researcher uses inductive analysis, which means that categories, themes, and patterns come from the data". Així, aquestes categories no

són “categorías o variables traídas de fuera” (Stake, 1998b, p. 71), sinó que han estat creades arran de la pròpia informació obtinguda. Aquest procés inductiu ha esdevingut un procés lent i complex però alhora atractiu i motivador, atès que m'ha donat la possibilitat de tenir un conjunt d'indicadors predefinits anteriors a l'anàlisi en profunditat de les dades.

A continuació especifico els passos seguits per a la formulació de les categories d'anàlisi:

1. Lectura transversal de les dades: el primer pas ha estat llegir les dades recollides a partir dels diferents instruments, com ara les graelles d'observació, les transcripcions de les entrevistes, les respostes de l'alumnat en les tres activitats participatives, els diaris de camp i l'anàlisi dels diversos documents del centre, així com les respostes del claustre. A més, també ha resultat essencial rellegir els documents compartits amb els docents en el transcurs del treball de camp en què hi apareix un primer buidatge i anàlisi de les dades obtingudes. La finalitat d'aquesta primera fase ha estat identificar idees, assumptes i/o qüestions sorgides en els diversos documents, i per fer-ho he partit d'un procés manual i mecànic, atès que he anat assenyalant paràgrafs i fragments relacionats entre si.
2. Identificació de temes: a partir de les qüestions sorgides en la fase anterior, en aquest moment ha estat crucial vincular-les a idees més generals que he anomenat *temes*. Per fer-ho he tornat a rellegir amb més precisió les dades amb la voluntat d'identificar temes recurrents que emergissin amb força al llarg dels documents. Aquestes temes esdevenen indicadors més generals que es troben en consonància amb els objectius de la tesi. Alguns dels temes detectats han estat: la participació de l'alumnat, l'existència de rols i lideratges, el reconeixement de les veus dels infants, els agrupaments, les relacions personals, l'avaluació, el clima i l'ambient de treball, les estratègies metodològiques o bé l'atenció a la diversitat, entre d'altres. Així, aquesta segona fase m'ha permès tenir un primer llistat de temes concrets que apareixen de manera recurrent al llarg dels instruments i de les quatre matèries investigades.
3. Revisió del marc teòric de la recerca: a partir d'aquesta primera proposta de temes, el següent pas ha estat contrastar-los amb el marc teòric de la recerca. En aquest cas, la principal tasca s'ha basat en rellegir els diferents apartats teòrics amb la finalitat d'identificar aspectes, qüestions i/o idees bàsiques vinculades amb els temes descrits en la fase anterior. La relectura del marc teòric m'ha permès contrastar els temes sorgits de les dades amb els eixos teòrics principals per tal de poder construir categories d'anàlisi.
4. Primera proposta de categories d'anàlisi: un cop identificats els temes inicials i després de contrastar-los amb els eixos del marc teòric, el següent pas ha estat realitzar una primera

proposta de categories. En aquest cas, ha esdevingut fonamental classificar tots aquests temes en possibles categories més àmplies a fi de donar resposta als objectius de la recerca.

5. Creació de categories i subcategories definitives: les categories definitives han emergit de la informació recollida en el treball de camp i de la identificació de temes recurrents i de la seva posterior contrastació amb el marc teòric de la tesi. A més, i un cop concretades, m'he adonat que per tal de poder analitzar les dades amb més profunditat i detall em seria útil identificar també una sèrie de subcategories vinculades a cada una de les categories generals. D'aquesta manera he pogut concretar més l'anàlisi, no amb la idea de fragmentar la informació sinó amb la voluntat d'enriquir aquest procés i poder establir associacions d'idees més específiques.

Així, identifico un total de vuit categories generals: 1) Veus de l'alumnat; 2) Participació; 3) Inclusió educativa; 4) Canvi i/o millora escolar; 5) Processos d'ensenyament i aprenentatge; 6) Alumnat com a ciutadans i ciutadanes; 7) Centre educatiu i professorat; i, finalment, 8) Valoració de la recerca i de la recollida de dades. Cada una d'aquestes categories està concretada en diverses subcategories per organitzar el gran volum d'informació i realitzar una anàlisi més exhaustiva i profunda de les dades. A més, i amb la voluntat d'aportar el màxim rigor possible, he incorporat una petita definició al costat de cada categoria i subcategoria per així contribuir a la seva explicació i comprensió.

Concretament, en la primera categoria recullo aspectes com ara la finalitat de reconèixer les veus dels infants, els elements que possibiliten o dificulten aquests processos, els temes sobre els quals l'alumnat pot expressar les seves veus o els espais i moments en què poden formar part dels processos de presa de decisions. La segona categoria inclou la informació vinculada a la definició del concepte de participació i a les seves característiques, i identifico també els elements que afavoreixen o limiten la capacitat participativa de l'alumnat, els agrupaments i el clima a l'aula, entre d'altres aspectes. La tercera categoria es concreta en el reconeixement de la diversitat en els contextos d'aula i en la seva atenció, en les pràctiques i estratègies que poden suposar barreres per a l'aprenentatge i la participació o en els processos de visibilitat i/o invisibilitat de l'alumnat. La quarta categoria recull informació sobre les accions implementades en cada grup classe, el potencial transformador de les veus de l'alumnat, els canvis de rol de docents i alumnes o els elements que possibiliten o condicionen els processos de canvi escolar. La cinquena categoria conté dades vinculades a les activitats d'ensenyament i aprenentatge, a la reflexió sobre les condicions d'aprenentatge, als canvis a nivell curricular, organitzatiu i alhora

metodològic o als processos d'avaluació, entre d'altres. Finalment, les tres categories restants recullen informació transversal ja que van més enllà de la pràctica educativa a l'aula. La sisena categoria inclou informació vinculada a l'alumnat com a ciutadans i ciutadanes. La setena recull principalment aspectes vinculats amb les característiques generals del centre i amb la trajectòria dels docents. Per últim, la vuitena categoria conté informació vinculada als comentaris dels docents i de l'alumnat sobre la recerca i el procés seguit, així com també incorpora algunes reflexions finals.

Atès que m'he centrat en un estudi de cas únic format per a quatre subunitats d'anàlisi diferents, la informació generada al llarg del treball de camp ha estat considerable, per la qual cosa ha esdevingut imprescindible identificar aquestes categories i subcategories per poder cercar similituds, diferències, complementaritats i/o divergències entre els grups investigats.

Un cop realitzat el procés de categorització, el següent pas ha estat gestionar la informació de la millor manera possible, i per fer-ho he emprat el programa informàtic d'anàlisi de dades ATLAS.ti. Com assenyala Yin, "the software helps you to code and categorize large amounts of narrative text" (2003, p. 110). De fet, cada vegada és més comú que els investigadors utilitzin programes informàtics per ajudar-los en la fase d'anàlisi de les dades, tenint en compte que tradicionalment el procés analític era un procés manual i mecànic (Denzin i Lincoln, 2000; Weitzman, 2000). No obstant això, val la pena tenir en compte que el programa informàtic pot ajudar en el procés d'anàlisi de les dades però no pot fer l'anàlisi per si sol. Així doncs, i essent conscient que no hi ha un programa ideal, en el moment d'escollir-lo ha estat primordial tenir en compte la metodologia adoptada, els instruments escollits per a la recollida de dades i els objectius de la recerca. A més, i de manera prioritària, he seleccionat un programa que ja coneixia amb anterioritat. Per tant, l'ATLAS.ti m'ha permès:

- a. Buscar, marcar i enllaçar les dades recollides durant el treball de camp, aportant noves connexions i interpretacions basades en les categories d'anàlisi.
- b. Reorganitzar i ordenar tota la informació obtinguda per donar coherència i sentit a les dades, així com també cercar relacions entre elles, amb la finalitat de donar resposta a les preguntes de recerca i als objectius concrets.
- c. Revisar amb més facilitat totes les dades que he assignat a una determinada categoria (codi), i cercar similituds i diferències en les informacions codificades.

Tot i que a l'inici resulta costós i entretingut utilitzar aquest programa pel fet de comprendre el seu funcionament i preparar els documents, les possibilitats que ofereix a l'hora de cercar i establir connexions entre les dades m'encoratja a utilitzar-lo. A més, la meva preocupació sobre

si el programa podria afectar al rigor i a la coherència de l'anàlisi i interpretació de la informació s'ha anat dissipant a mesura que l'he utilitzat i he vinculat les categories amb les dades d'acord a uns significats propis i predefinits. Això m'ha permès reduir l'aparició d'espais interpretatius diferents (Schwandt, 1998; Weitzman, 2000). L'ús d'aquest recurs, doncs, m'ha donat la possibilitat d'organitzar les dades i incidir més profundament en l'anàlisi de les mateixes, així com també dotar de significar la informació recollida per després començar a identificar resultats i establir relacions.

Per últim, voldria esmentar una dificultat que m'he trobat en el moment de realitzar aquest procés de categorització amb l'ATLAS.ti. El problema sorgeix en el moment de categoritzar els diversos documents i fragments que hi apareixen i al temor com a investigadora de perdre informació valuosa en aquest procés. És a dir, mentre faig el buidatge dels documents generats amb l'ATLAS.ti veig que he codificat molts fragments amb varies categories d'anàlisi, la qual cosa ha comportat duplicar la informació. Tot i que això ha requerit més temps per realitzar el posterior buidatge dels documents i per a l'extracció dels resultats, alhora m'ha donat la seguretat i la tranquil·litat que no he perdut informació rellevant per a la tesi. Així doncs, i tot i que el procés de categorització ha esdevingut un procés lent que ha exigut altes dosis de concentració i atenció, en tot moment he tingut cura de no perdre res del material obtingut arran del treball de camp, donant valor al procés de categorització així com també a la consecució dels objectius de recerca.

Tot seguit, em centro en la triangulació de les dades i com ha esdevingut un procés bàsic per a l'obtenció d'una anàlisi de qualitat.

5.5.2. El diàleg entre les diferents veus: la triangulació metodològica

Atès que la finalitat principal de l'estudi de cas i la investigació qualitativa és comprendre el cas objecte d'estudi, un element bàsic per aconseguir-ho rau en el disseny d'una estratègia triangular de recerca (Denzin i Lincoln, 2000; Quintanal i García, 2012; Snow i Anderson, 1991). La triangulació esdevé una estratègia associada a l'ús de múltiples tècniques en l'estudi d'un cas amb la voluntat d'arribar a una comprensió més profunda del fenomen en qüestió.

Com assenyala Stake (1998a):

Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation. But, acknowledging that no observations or interpretations are perfectly repeatable, triangulation serves also to clarify meaning by identifying different ways the phenomenon is being seen (p. 97).

Centrant-me en la tesi, he utilitzat la triangulació metodològica basada en la idea d'utilitzar i combinar diferents instruments de recollida de dades per tal de comprendre un mateix fet o fenomen (Denzin i Lincoln, 1998; Janesick, 1998; López-Barajas, 1995). Així, he partit de la premissa que qualsevol realitat social a investigar esdevé massa complexa i multifacètica com per poder-la comprendre plenament a través d'una única estratègia, i precisament pel fet de ser conscient d'aquestes limitacions metodològiques i de la complexitat de la realitat he utilitzat diferents tècniques i instruments per tal de recollir les dades, tal com he exposat en apartats anteriors.

Concretament, a partir de l'anàlisi de les observacions he obtingut una primera idea general dels processos participatius de l'alumnat a les aules, així com també he començat a inferir possibles canvis i/o aspectes de millora per implementar en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per altra banda, l'anàlisi de les entrevistes m'ha donat la possibilitat de contrastar la realitat observada amb els discursos dels diferents participants, és a dir, l'alumnat i el professorat, aportant credibilitat i rigor a les dades. Aquest contrast ha estat fonamental en el disseny de les activitats per recollir les veus de l'alumnat amb la finalitat de promoure diàlegs reflexius i compartits entre ambdós agents. La triangulació de tots aquests instruments, juntament amb l'anàlisi dels principals documents del centre i del diari de camp, m'ha permès iniciar un diàleg reflexiu amb els docents a fi d'implementar accions educatives per situar l'alumnat en el centre dels seus aprenentatges i atorgar-los rols de major responsabilitat.

Tot i que la triangulació realitzada ha estat la metodològica, cal tenir en compte que apostar per una recerca col·laborativa ha comportat que totes les dades que anava recollint les anés compartint amb els docents. D'aquesta manera, hem iniciat un procés conjunt d'anàlisi per identificar i seleccionar elements que afavoreixen contextos d'aprenentatge participatius. Així doncs, i de manera implícita, també he estat portant a terme una triangulació entre persones, la qual cosa s'ha donat de forma espontània per l'aproximació metodològica, epistemològica i ètica de la recerca.

El meu compromís amb els criteris de rigor, validesa i fiabilitat també m'han portat a utilitzar més d'una tècnica de recollida d'informació amb el propòsit d'avançar cap a interpretacions més completes i addicionals, defugint de la confirmació d'un únic significat (Janesick, 1998; Stake, 1998b), ja que "any finding or conclusion in a case study is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following a corroboratory mode (...)" (Yin, 2003, p. 98). Vinculat a això, i com afirmen Denzin i Lincoln, "triangulation is not a tool or a strategy of validation, but an alternative to validation" (1998, p. 4).

A partir de la combinació d'aquestes estratègies, doncs, he pogut obtenir i contrastar informacions diverses sobre una mateixa temàtica i/o situació des de diferents perspectives, la qual cosa ha contribuït a la millora de la qualitat de la recerca i ha esdevingut cabdal per fer una anàlisi no només de les matèries per separat sinó també entre elles, tot comparant-les per donar resposta als objectius de la tesi (López-Barajas, 1995; Snow i Anderson, 1991). Així, l'ús de diverses fonts no l'he percebut com un procés exclouent d'unes vers unes altres, sinó tot el contrari, ja que m'han permès iniciar un procés de complementarietat entre elles i recollir informació des de punts de vista diferents.

Paral·lelament a això, la triangulació de les dades ha estat clau en la reorganització de l'estructura dels capítols vinculats als resultats. És a dir, tot i que a l'inici la meua intenció era estructurar l'apartat de resultats en funció de les matèries per separat, en el moment en què començo a fer el buidatge de la informació obtinguda i la triangulo evidencio que la majoria d'idees que apareixen són transversals i engloben la realitat dels quatre grups investigats. És per això que decideixo no fragmentar la informació per grups i matèries, sinó precisament dialogar en la diversitat que ha emergit de cada subunitat d'anàlisi. Tot i que prenc aquesta decisió, alhora em preocupa com fer dialogar aquestes idees sense perdre la concreció i singularitat de cada grup. És a dir, què és allò propi de cada grup i què és transversal i compartit? En aquest procés, la triangulació dels instruments i de les persones ha esdevingut essencial per identificar aquells temes transversals i compartits entre els quatre grups i els elements que esdevenen singulars de cada cas i que són bàsics per comprendre la seva realitat. A més, també ha estat bàsic formular-me preguntes de manera constant i crítica vinculades al plantejament de la recerca, al treball de camp, a l'anàlisi i interpretació de les dades i a l'articulació dels resultats amb la voluntat de ser fidel a les veus dels joves, a les converses amb els docents i a la realitat del centre educatiu.

Per concloure, voldria destacar que una de les objeccions més freqüents en l'estudi de cas únic és el tema de la generalització i la seva vinculació amb els criteris de fiabilitat i validesa de la recerca, ja que es considera que proporcionen poques bases per a la generalització científica i que les informacions obtingudes són poc fiables per a la construcció d'evidències sòlides més generals (Orum et al., 1991; Yin, 2003). Tanmateix, el procés de triangulació ha esdevingut rellevant per contrastar la informació obtinguda des de punts de vista distints, aportant més informació sobre el cas objecte d'estudi i incidint d'una manera més matisada en les interpretacions posteriors.

Així, i encara que la meua intenció com a investigadora no és la generalització, el fet d'arribar a

idees més compartides, consensuades i triangulades entre els diferents instruments i participants ha aportat major validesa a les dades, incidint així en la seva possible transferibilitat en altres contextos i/o situacions (Fernández i Postigo-Fuentes, 2020; López-Barajas, 1995; Vidich i Lyman, 2000). Atès que els estudis de cas tendeixen a tenir una qualitat més oberta i emergent per fer aflorar i descobrir noves informacions, les idees que es van generant poden ser utilitzades en altres contextos ja que possibiliten el descobriment de noves relacions i conceptes i afavoreixen la relació entre investigació, teoria i pràctica, sense perdre de vista l'especificitat del cas investigat (Snow i Anderson, 1991).

Com a tancament d'aquesta segona part vinculada al disseny i desenvolupament de la recerca, esmentar que al llarg del procés d'investigació he tingut com a punt de partida el propi enfocament epistemològic i ètic a fi de donar resposta als objectius formulats, la qual cosa ha determinat l'aproximació metodològica, els instruments de recollida de dades i el procés d'anàlisi i interpretació. Tanmateix, no voldria acabar aquest capítol sense exposar que aquest procés ha esdevingut un dels moments més apassionants i motivadors de la recerca, però alhora més complexos pel fet de cercar l'equilibri entre la meua voluntat per portar a terme una recerca basada en els propis interessos com a investigadora i la intenció que aquesta alhora sigui significativa i útil per al centre i per a les persones implicades.

El següent capítol fa referència a l'anàlisi dels resultats obtinguts arran del treball de camp i a les interpretacions vinculades al procés d'investigació.

TERCERA PART. Resultats de la recerca

It is time that we count students among those with the authority to participate both in the critique and in the reform of education.

Cook-Sather (2002, p. 3)

En aquesta part de la tesi presento l'anàlisi dels resultats a partir de les dades recollides durant la realització del treball de camp a l'institut. El que pretenc és mostrar les similituds, diferències, interferències i/o complementarietats obtingudes dels quatre grups investigats, junt amb les de l'equip directiu i el claustre, a fi de reflexionar sobre els contextos d'aprenentatge participatius a secundària. En concret, he dividit la informació en quatre capítols distints.

El capítol 6, *Els participants en la recerca: relació amb l'alumnat i el professorat*, fa referència a la realitat viscuda amb els diversos agents participants durant el procés d'investigació. Així, contextualitzo cada matèria curricular exposant la trajectòria professional dels adults, articulo la relació teixida amb els docents durant la recerca i també amb els infants pel que fa a la seva actitud i predisposició en les diverses fases del treball de camp.

En el capítol 7, *La participació de l'alumnat a les aules de secundària*, destaco els resultats vinculats als conceptes de *participació* i *aprenentatge*, reflexionant sobre la realitat investigada a fi de promoure contextos d'ensenyament i aprenentatge cada vegada més participatius en què l'alumnat pugui esdevenir agent corresponsable de l'acció educativa. És per això que també faig referència al procés de reconeixement de les veus dels infants i al valor de la inclusió educativa en aquests contextos d'aprenentatge participatius.

En el capítol 8, *Els processos de reflexió i millora escolar: canvi de mirada, de pensament i d'acció*, em centro en com s'ha vist modificada la pràctica a l'aula després d'implementar diverses activitats més participatives a fi de repensar el rol que ocupen adults i infants en el procés educatiu. També detallo les possibilitats i les tensions emergides de la recerca davant els processos de millora i canvi escolar.

El capítol 9, *Reflexions del claustre sobre la participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge*, aporta una mirada més general i completa de l'institut pel que fa a la participació de l'alumnat a secundària. Concretament, exposo les opinions, els punts de vista i les aportacions de l'equip docent amb el propòsit d'avançar cap a escenaris educatius cada vegada més participatius, democràtics i inclusius.

6. ELS PARTICIPANTS EN LA RECERCA: RELACIÓ AMB L'ALUMNAT I EL PROFESSORAT

El capítol 6 fa referència a la realitat viscuda amb els diversos agents participants al llarg del procés d'investigació. Atès que l'enfocament de la tesi ha estat el treball col·laboratiu considero clau relatar la relació que he establert amb cada un dels grups classe i docents.

Per una banda em centro en la trajectòria professional de cada un dels adults per contextualitzar com entenen, viuen i projecten la seva pràctica docent, i com es posicionen vers l'educació. Aquesta informació sorgeix de les múltiples converses, entrevistes i trobades informals amb cada un d'ells amb la finalitat de compartir reflexions sobre les diverses trajectòries en el món educatiu. Per altra banda, detallo quina relació he teixit amb els quatre adults, així com també quina ha estat la seva predisposició en la recerca. Per últim, exposo la relació que he establert amb els diversos grups classe, sobretot pel que fa a la seva actitud en les activitats participatives formulades. Per fer-ho, em centro en cada grup per separat²³.

6.1. Grup classe A

El grup de Llengua Castellana de 2n d'ESO està format per 19 alumnes, concretament hi ha 11 noies i 8 nois. Com m'explica la professora, aquest grup es configura de nou durant el curs escolar 2016-2017: "l'any passat vam tenir una colla d'alumnes amb dificultats i com que no disposàvem de prou suports els vam posar junts en una classe. Va anar bé però vam valorar pros i contres i aquest any els hem barrejat" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

L'alumnat està distribuït en grups de treball cooperatiu²⁴ de quatre membres cadascun, excepte un grup que és de tres. La creació d'aquests es fa seguint criteris d'heterogeneïtat, per la qual cosa s'agrupen infants amb majors habilitats i competències amb d'altres que presenten més dificultats en els seus aprenentatges. Això succeeix de manera transversal en totes les matèries curriculars. Tot i que són els adults els encarregats de formar-los, procuren tenir en compte les capacitats, habilitats i afinitats de l'alumnat a fi de cercar grups equilibrats.

²³ El fet de mantenir la confidencialitat i l'anonimat en la recerca ha comportat no identificar el gènere que hi ha darrera de les aportacions recollides de l'alumnat. És per això que en el moment d'incorporar cites textuales he utilitzat el masculí genèric "alumne", que inclou tant les respostes obtingudes per part de les noies com també dels nois participants en la recerca.

²⁴ Des del centre s'aposta per l'aprenentatge cooperatiu com una estratègia metodològica implementada en totes les matèries curriculars. Els grups de treball que es formen a l'aula tenen el propòsit de promoure aquest treball cooperatiu entre els joves. És per això que al llarg de la tesi sovint utilitzo l'expressió *grups cooperatius* fent referència a l'agrupament de l'alumnat en grups de treball cooperatiu.

Aquesta assignatura compta amb tres hores setmanals; una hora destinada als continguts teòrics de la matèria i les dues restants a l'execució de propostes i activitats pràctiques. Concretament, les sessions observades han estat les del dimarts de les 08.30h a les 10.20h.

6.1.1. Docent 1: el bagatge professional i la seva expertesa com a docent

Aquesta professora s'incorpora al centre en el curs 2012-2013 i finalitza la seva vida laboral al mateix institut (2019-2020). Imparteix l'assignatura de Llengua Castellana en els cursos de 1r i 2n d'ESO, així com també està involucrada en diverses optatives i projectes de l'institut.

La seva prolongada trajectòria en el món de l'educació li ha permès passar per a diferents etapes, grups classe, càrrecs i centres educatius. De fet, i des del mateix instant en què inicio les converses amb ella emergeix la seva experiència i bagatge, i aquesta realitat no només és reconeguda per a ella mateixa sinó també pels altres docents de l'institut, els quals valoren positivament la seva expertesa. Com em comenta, "jo encara em trobo mestra" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17), i admet que la seva trajectòria professional li ha permès adquirir confiança i seguretat amb la seva pràctica docent a fi d'implementar noves propostes i estratègies educatives.

A banda d'això, alhora m'explica que el canvi de centre també va esdevenir un repte a causa del plantejament pedagògic i organitzatiu de l'institut, ja que anteriorment havia estat en centres amb una trajectòria més conservadora: "al principi de venir a l'institut vaig haver de plantejar molts projectes per aquesta manera diferent de treballar, tot era nou, i ara com que ja són els meus projectes m'atreveixo a fer coses noves" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Reconeix que treballar en un institut com aquest li ha permès desenvolupar noves habilitats i competències docents i plantejar projectes més creatius i transversals. A més, en el seu discurs evidencio que és una persona que creu en el projecte educatiu del centre, cosa que també va en consonància amb la seva manera d'impartir docència, atès que al llarg de les converses s'ha mostrat engrescada i motivada a reflexionar sobre l'educació, replantejant-se diversos aspectes de la pròpia pràctica per tal d'aprendre i millorar de manera constant.

En el transcurs del treball de camp puc constatar que és una persona organitzada i metòdica, i ella mateixa justifica l'ordre, el control i l'organització de l'aula, el grup i la matèria com les condicions bàsiques per un bon procés d'aprenentatge. Tanmateix, m'explica que el creixement constant de l'institut li ha generat nous reptes i desafiaments a l'hora de concretar i executar la seva pràctica a l'aula: "cada vegada tenim més alumnes, vam començar molt poquets i era fàcil i ara se'm va complicant. Em considero més experta i veig que no em fa por, però en canvi sento

que em costa més perquè hi ha molts alumnes” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Finalment, m’explica que arran del canvi en la direcció del centre (vegeu el capítol 5, apartat 5.1.) li proposen formar part de l’equip directiu ja que coneix el projecte de l’institut i comparteix la seva línia pedagògica. No obstant això, i davant la seva situació laboral i personal prefereix declinar la proposta. Tanmateix, accepta assumir el càrrec de coordinadora pedagògica de cara al curs 2017-2018.

6.1.2. Relació de proximitat i respecte amb la professora

Pel que fa a la relació teixida amb ella, esmentar que la nostra coneixença i vinculació professional ve d’anys anteriors arran del projecte d’investigació *Demoskole* i de la realització del TFM. És per aquest motiu que en el moment en què la directora em suggereix aquesta matèria em reconforta saber que esdevé una persona reflexiva i crítica sobre la pròpia pràctica a l’aula. De fet, la seva motivació ja emergeix arran de la primera entrevista amb els docents, atès que formula diverses preguntes i es qüestiona diferents aspectes de la seva pràctica i dels processos participatius de l’alumnat. Aquesta actitud oberta i receptiva ha guiat la seva implicació en la recerca i la relació que hem anat teixint de manera conjunta. Com exposa, “personalment em ve de gust que vingui algú de fora i em digui coses. Jo tinc les coses clares perquè fa molts anys que faig classe i et tanques amb tu mateix, i m’agrada que algú em faci reflexionar” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

La seva capacitat d’adaptació i flexibilitat a l’hora de concretar cada una de les fases del treball de camp i el seu raonament crític li han permès implicar-se i reflexionar activament sobre els processos d’ensenyament i aprenentatge, sobre l’educació en general i sobre el lloc que ocupen els nois i noies en l’acció educativa. Es mostra tranquil·la i confiada en el transcurs de la recerca, i emfatitza que “a mi m’interessa participar perquè uns ulls externs van molt bé” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). És per això que en tot moment s’ha mostrat receptiva a incorporar noves accions en la seva matèria a fi d’incrementar la capacitat participativa de l’alumnat, implementant canvis en la pròpia pràctica a partir de les aportacions dels joves, com ara el fet de donar rols als grups cooperatius, proposar activitats més obertes i dinàmiques, implicar l’alumnat en la creació de les rúbriques d’avaluació o promoure activitats atractives i motivadores.

Si bé és cert que m’exposa que “moltes de les coses que m’has dit que diuen els alumnes jo ja les sé perquè porto molts anys d’experiència” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17), també reconeix que aquest procés li ha permès impulsar nous canvis de cara el curs vinent i així poder

incrementar la participació de l'alumnat:

A mi m'ha fet reflexionar i dir què puc fer per millorar. Et fa canviar coses que potser no canviaries perquè tu t'has esforçat molt a fer uns projectes. A mi m'agrada canviar i ja estic pensant coses per fer de cara l'any vinent (...). Ho hem anat fent cada vegada més gran però ara penso que això ho haig de fer d'entrada, és a dir, jo el curs que ve ho faré d'entrada. Ho faré al revés, demanaré l'opinió d'entrada, ja estic rumiant coses (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Tenint en compte que un dels objectius de la tesi és que la recerca no només sigui significativa i funcional per a mi com a investigadora sinó també pels participants, aquesta afirmació m'ha permès evidenciar que el treball realitzat ha generat un canvi de pensament i d'acció en aquesta professora i en la seva manera d'entendre, aproximar-se i reflexionar sobre la seva pràctica docent, ja que com afirma "n'estic encantada, perquè he explorat un món que potser no hagués explorat" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

6.1.3. Relació de confiança teixida amb l'alumnat

Pel que fa a la relació que he establert amb el grup, esmentar que des del primer moment tots i totes s'han mostrat encuriósits i interessats per saber qui era i què pretenia fer a les seves classes. En tot moment he procurat adoptar una actitud no intervencionista, respectar els espais d'aprenentatge dels infants i observar-los des d'una posició més secundària. L'alumnat tampoc s'ha mostrat neguitós, incòmode ni condicionat per la meua presència a l'aula, sinó tot el contrari.

Durant les observacions la meua interacció amb el grup és puntual, interpel·lant-los sobre alguna acció concreta o responent a les seves preguntes vinculades a la recerca, i no és fins a la segona fase del treball de camp en què s'incrementa la nostra relació, sobretot en la realització de les propostes participatives per recollir les seves veus.

Pel que fa a les activitats, en el transcurs de la primera l'alumnat es mostra receptiu a la proposta, executant-la amb calma i tranquil·litat, i la seva actitud és crítica i reflexiva. Considero que es prenen la proposta amb seriositat i que la seva predisposició també ve condicionada per l'actitud de la professora, ja que ella dona valor al fet de reconèixer les seves aportacions. En tot moment els recalca la importància de l'esforç, de la seriositat i del rigor en l'execució de l'activitat, postura que manté en les propostes restants. Quant a la segona, els joves treballen amb calma i silenci i responen les preguntes individualment. En el moment de compartir les respostes amb els petits grups i amb el gran grup la seva actitud és positiva, debatent sobre cada aportació, reflexionant i escoltant amb atenció als seus companys. A més, busquen similituds i/o

diferències entre les contribucions dels diversos grups, cosa que els engresca i motiva a compartir les seves respostes. Per últim, i amb relació a la tercera activitat, els infants es mostren atents i interessats, i des del primer moment treballen de manera concentrada i respectant les opinions dels diversos membres del grup. Es generen espais de diàleg, intercanvi i presa d'acords compartits, cosa que fa aflorar aportacions variades sobre quins elements els ajuden a participar i assolir els seus aprenentatges.

Per tot això, puc afirmar que els nois i noies han esdevingut individus crítics i reflexius a l'hora d'executar cada una de les propostes, assumint rols de compromís i implicació. Això ens ha permès teixir una relació de confiança i respecte, cosa que ha facilitat la creació d'espais per compartir les seves veus d'una manera més propera i íntima, sabent que cada aportació seria confidencial. Com assenyala la professora:

No hagués passat el mateix sense tu perquè aquest punt de fer-los reflexionar, aquest treball metacognitiu, jo penso que és molt interessant. Jo el treball metalingüístic ja l'intento fer, reflexionar sobre la llengua perquè s'aprèn millor, però aquesta altra part de reflexionar sobre l'acció, és a dir, sobre el teu procés d'aprenentatge a mi m'ha agradat molt. Penso que el fet de ser una persona de fora ha comportat que t'hagin escoltat d'una altra manera i que ho hagin mirat de forma més global, no sota una suposada pressió del docent (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

La tesi, per tant, els ha ofert la possibilitat d'expressar-se lliurement i amb sinceritat, tot evidenciant que les seves veus han estat reconegudes per l'adult.

6.2. Grup classe B

El grup de Llengua Castellana de 4t d'ESO està format per 28 alumnes, concretament hi ha 20 noies i 8 nois. Aquest grup està compost pels alumnes que han escollit l'itinerari pre-batxillerat, tal com he detallat en el capítol 5. La professora em comenta que en el moment d'escollir itinerari en general totes les opcions suggerides per l'alumnat, juntament amb les seves famílies, s'accepten i es respecten, però que el centre pot proposar algun canvi quan ho consideri convenient.

Per fer front a aquesta ràtio tan elevada l'alumnat s'agrupa en grups cooperatius de quatre membres i fins i tot hi ha grups de cinc. Tot i que la professora reconeix que fer grups tan nombrosos no és l'ideal, alhora admet que a nivell pragmàtic és la solució més viable per donar resposta al gran número d'alumnes que conformen el grup classe. Tanmateix, afirma que aquests grups es creen garantint les competències, afinitats i interessos de l'alumnat: "quan hem de fer els grups cooperatius ens reunim els tutors i, per tant, hem parlat amb els alumnes i

sabem si ens han dit amb aquest tinc molta afinitat o amb aquest no” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Un altre tret característic d'aquest grup és la diferència entre el nombre de noies i nois. Aquesta realitat evidencia que encara continuen essent les noies les que majoritàriament decideixen orientar els seus estudis cap a batxillerat després de l'educació secundària obligatòria. Per contra, una gran quantitat de nois han optat per l'itinerari pre-professional, decisió que no li sorprèn a la professora ja que al·lega que “sempre hi ha més noies a pre-batxillerat i més nois a pre-professional. De fet, la formació professional també ha estat tradicionalment més de nois que de noies” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Aquesta diferència en el nombre de nois i noies comporta que en el moment en què es creen els grups cooperatius es reparteixin de manera equitativa, garantint l'heterogeneïtat.

Aquesta matèria també compta amb tres hores setmanals distribuïdes amb el mateix plantejament que en el cas anterior. Les sessions observades corresponen a les classes pràctiques situades en la franja horària dels dijous de les 08.30h a les 10.20h.

6.2.1. Docent 2: noves il·lusions professionals i projectes pedagògics

Quant a la trajectòria d'aquesta professora, esmentar que s'incorpora a la plantilla del centre en el curs 2014-2015 i actualment encara forma part de l'equip docent (curs 2020-2021). Imparteix docència en els cursos de 3r i 4t d'ESO, tant pel que fa als dos itineraris de Llengua Castellana com també de Literatura, i alhora forma part de diverses optatives i projectes.

Com argumenta, treballar en aquest institut li suposa una sacsejada pel que fa a la seva concepció sobre l'educació: “abans d'arribar a aquí vaig passar un procés en què no estava convençuda de la meua feina perquè estava molt avorrida, hi ha gent que potser li està bé, però jo m'avorria molt a les classes” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Segons ella, aquest avorrimient la va portar a qüestionar-se el seu rol com a docent. Tanmateix, el canvi de centre li suposa una motivació extra, sobretot pel plantejament pedagògic i metodològic de l'institut, ja que li exigeix un canvi de pensament i d'acció en la seva manera d'impartir docència.

En el transcurs de les converses valora positivament la seva trajectòria en aquest institut i afirma que es troba en sintonia amb el centre a l'hora de defensar els beneficis que aporta treballar cooperativament, en el fet de proposar activitats pràctiques que promoguin el debat i l'intercanvi d'opinions i en la motivació de l'alumnat per la bona consecució dels objectius d'aprenentatge. Procura mantenir l'ordre i el control pel bon funcionament de les sessions, però alhora és oberta, flexible i propera a l'alumnat, i és per això que els joves també la valoren com

una de les millors professores del centre.

Mentre desenvolupo el treball de camp durant el curs 2016-2017 em comenta que fins a final de curs no ha tingut assegurada la seva continuïtat en el centre, cosa que li ha generat desconcert i incertesa:

Després d'aquest any tan dur per mi va ser molt emotiu l'altre dia que vam fer el comiat i et busquen per abraçar-te i fer-te petons. Jo com que passava una situació prou complicada que encara no sabia res i acabava de passar molta tensió, això et reconforta perquè per mi el més important són els alumnes (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Admet que el que la fa tirar endavant a l'hora de reflexionar i millorar sobre la seva pràctica és l'actitud que tenen els joves i la proximitat i estima que li transmeten.

6.2.2. Relació de confiança i respecte amb la professora

La relació establerta amb aquesta professora sorgeix arran de la realització de la tesi i no de les investigacions prèvies portades a terme en el centre. Així, el vincle professional es comença a teixir des del moment en què la directora em suggereix la possibilitat d'investigar aquest grup. Des de l'inici em transmet el seu entusiasme i motivació per a la professió, així com també mostra disponibilitat a participar en la recerca encuriosida pels possibles aprenentatges derivats de la mateixa.

En cada una de les trobades realitzades es mostra tranquil·la i relaxada, i afirma que en cap cas s'ha sentit incòmoda, avaluada, pressionada o jutjada per la meua presència a l'aula, sinó tot el contrari. Em comenta que no ha modificat la seva pràctica arran de la recerca, ja que "sovint ni recordava que eres a l'aula" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17), per la qual cosa sempre ha actuat segons la seva manera de ser i impartir docència. A més, en el transcurs de les diverses fases del treball de camp m'ofereix total llibertat per fer les tasques que consideri adequades, brindant-me la seva confiança i conformitat per portar-les a terme segons els meus criteris. Per tant, ha esdevingut una persona respectuosa i poc intrusiva, atès que en cap moment s'ha volgut interposar en les meves propostes, mantenint-se en un segon pla sense deixar d'implicar-se i de mostrar interès en allò que estava succeint en el grup.

La relació teixida amb aquesta professora ha estat propera basada en el respecte i la confiança, transmetent-me la seva disponibilitat i predisposició. Així, la seva capacitat reflexiva sobre la pràctica a l'aula, la flexibilitat i facilitat en l'adequació del treball de camp i el respecte i compromís cap a la recerca han esdevingut els pilars que han guiat la nostra relació professional. Com em comenta:

Per mi ha estat una experiència molt positiva perquè m'has fet pensar en tots aquests aspectes que a vegades faig sense pensar gaire (...). Hi ha moltes coses que jo no m'havia plantejat, és a dir, jo faig la classe perquè em surt així, però no sóc un prototip de bon professor en el sentit metòdic, i formular tantes preguntes i prestar atenció a tantes coses fa que et plantejis nous objectius (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Afirma que el procés d'investigació li ha ofert nous espais i moments per reflexionar sobre la seva pràctica com a docent i identificar propostes, dinàmiques i estratègies per implementar en els propers cursos: "estic convençuda que l'any que ve, com a activitat final o en algun altre moment tornaré a fer-ho, perquè si el meu objectiu era que aprenguessin aquests continguts i ells han gaudit fent-ho (...) em sembla molt encertat" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

6.2.3. Relació de complicitat amb l'alumnat

L'actitud dels nois i noies en el transcurs del treball de camp és positiva, oberta i tolerant des del primer moment. Tothom es mostra respectuós amb mi i la recerca, i alhora interessats i motivats per allò que investigo. En cap cas he rebut faltes de respecte o problemes de comportament, sinó tot el contrari, cosa que ha derivat en la possibilitat de teixir una relació propera, de confiança i respecte mutu.

Centrant-me en el desenvolupament de les activitats, una de les preocupacions que tenia com a investigadora era si les característiques d'aquest grup –essent els més grans del centre i el grup més nombrós– podrien revertir negativament en la seva actitud cap a la recerca. Tanmateix, la realitat ha estat tot el contrari. És a dir, en les tres propostes l'ambient de treball i el clima a l'aula ha estat tranquil, de calma i concentració.

Pel que fa a la primera activitat, i tal com escric en el diari de camp:

Tots i totes s'han mostrat molt atents i respectuosos amb allò que jo els demanava. Mica en mica han anat fent silenci i s'ha generat un ambient de treball en què tothom, a nivell individual, ha anat pensant i escrivint les respostes de manera tranquil·la i concentrada (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Amb relació a la segona activitat, i malgrat ser la més llarga i feixuga, els alumnes han mostrat un gran compromís i implicació. Si bé és cert que durant l'explicació de la proposta ha estat més complicat captar l'atenció del grup, sobretot d'aquells més dispersos i absents, tothom l'ha executat amb calma i concentració. S'han generat processos d'intercanvi i diàleg en petits grups, però en aquest cas ha esdevingut més complex iniciar un debat amb tot l'alumnat a causa del nombre elevat de joves que conformen el grup classe.

Quant a la tercera activitat, tots i totes han realitzat la proposta de manera tranquil·la i calmada, garantint que les decisions dels diversos membres han estat acordades i respectades. Es mostren motivats i engrescats pel fet de reflexionar sobre els processos d'aprenentatge, i emfatitzen les poques oportunitats que tenen en la realitat educativa del centre per fer-ho. La professora dona valor a aquestes activitats dialògiques i incentiva l'intercanvi i la presa d'acords compartits entre els alumnes.

Analitzant l'experiència viscuda amb aquest grup, puc afirmar que arran del procés d'investigació ha emergit un aprenentatge mutu i una relació propera i de confiança, enfortint els vincles entre iguals, amb la professora i amb mi com a investigadora. Valoren positivament el procés realitzat a fi de reconèixer les seves veus i modificar accions educatives en funció de les seves aportacions, interessos i motivacions, sentint-se importants, reconeguts i compromesos amb l'acció educativa.

6.3. Grup classe C

El grup del Projecte Institut de 2n d'ESO està format per 14 alumnes, concretament hi ha 9 noies i 5 nois. Tot i que a l'inici de curs hi havia un noi més, aquest canvia de centre en el transcurs del primer trimestre. És a dir, des de l'institut es pren la decisió que la millor opció educativa i personal per aquest alumne és canviar de centre, ja que després d'implementar totes les mesures possibles d'atenció a la diversitat, inclosa la repetició de curs, l'actitud del jove i la seva predisposició vers l'educació no canvia²⁵. Amb relació a aquesta situació com a investigadora em pregunto: quin és el paper que tenim els docents i l'educació en general davant d'alumnes que no tenen cap tipus de motivació per estudiar ni estar als centres i que perceben l'educació secundària obligatòria com una imposició?

L'alumnat d'aquest projecte també es distribueix en grups cooperatius, però en aquest cas no és l'adult l'encarregat de formar-los sinó que deixa llibertat als joves per fer-los segons les seves afinitats en el disseny de les aules. És per això que hi ha diversitat en el nombre de membres en cada grup, essent grups de quatre, de tres i fins i tot parelles.

El propòsit d'aquest projecte és que l'alumnat dissenyi les aules del futur edifici que està pendent de construcció. Tenint en compte que actualment el centre està format per barracons i que la previsió és que en els propers anys comencin a construir un nou edifici el professorat va

²⁵ Amb relació a aquest alumne en particular, i atès que el canvi de centre educatiu es produeix a l'inici del treball de camp, no tinc l'oportunitat de realitzar un seguiment més exhaustiu del cas en qüestió ni tampoc una anàlisi crítica d'aquesta realitat des del punt de vista de la inclusió educativa.

considerar que podria ser interessant i motivador implicar l'alumnat en aquest procés, fent-los reflexionar sobre com s'imaginen les futures aules. El docent em comenta que aquest projecte es podria considerar una continuïtat d'un projecte que van iniciar en el curs anterior amb els alumnes de 1r d'ESO. M'explica que el resultat fou tan interessant que van decidir proposar dos projectes per tal que els joves comencessin a pensar, dissenyar i elaborar propostes de cara a la construcció del nou edifici. Aquests dos projectes han estat el Projecte Institut i el Projecte Fustec.

Tal com he detallat en el capítol 5, i tot i que l'alumnat té la possibilitat d'escollir el projecte que més els interessa, en el transcurs de les entrevistes el docent em comenta que hi ha hagut algun cas que se'ls ha reconduït tenint en compte les seves característiques individuals. És per això que em qüestiono el següent: com se senten aquells alumnes que veuen que la seva primera opció no ha estat acceptada ni reconeguda i que se'ls proposa anar a un altre projecte?; és possible que si es promou el reconeixement de les seves veus a l'hora de seleccionar els projectes però després aquestes no es respecten pot influir en l'actitud participativa dels alumnes? Compartint aquestes reflexions amb l'adult menciona que "és evident que si tu estàs en un lloc que t'hi han fet anar no hi estaràs tant a gust" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17), tot i que admet que en el procés de selecció dels projectes els docents disposen de majors criteris de decisió per garantir el bon desenvolupament dels mateixos.

Paral·lelament a això, val a dir que l'alumnat té la percepció que allò que han estat realitzant al llarg del curs no servirà de res perquè les seves veus no seran escoltades en la creació del nou institut. És a dir, consideren que ningú tindrà en compte les seves maquetes a l'hora de dissenyar les futures aules, cosa que els desmotiva i els genera incertesa. El docent els explica que per a ell esdevé cabdal reconèixer les seves opinions i punts de vista, i els recorda que l'interior de l'edifici no està pensat, per la qual cosa és molt important reconèixer les veus dels que donaran forma i sentit a aquestes aules.

A nivell organitzatiu m'explica que en cada projecte hi ha un professor responsable de portar a terme les sessions presencials amb el suport d'un equip d'adults que s'encarreguen de dissenyar-los i planificar-los de manera compartida i col·laborativa. Tot i que en fa una valoració positiva ja que sorgeixen més opinions, coneixements i experiències per enfocar el projecte, també reconeix que s'ha trobat amb certes resistències a l'hora de deixar més llibertat als joves per prendre decisions o proposar noves activitats d'aprenentatge:

La meua lluita ha estat sempre donar més llibertat als alumnes. Els altres professors són més tradicionals i m'ha anat bé que ara no ens hem vist gaire i he pogut desenvolupar la meua part perquè

ells puguin decidir coses. Presentar el vídeo per participar al concurs *Hack The School* ho van decidir els alumnes, el material que podien utilitzar per fer les maquetes també ho van parlar ells. No sé si és responsable com a professor o no és responsable, però el fet d'arribar a una aula a principi de curs i dir hem de fer això, com ho fem, i fer-ho tots junts, a mi m'agradaria molt fer-ho d'aquesta manera (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Menciona que l'equip està constituït per sis professors que programen de manera conjunta els projectes, i que en el seu cas han ajuntat els projectes Institut i Fustec en un mateix grup perquè comparteixen àmbits de coneixement.

Atès que tots els projectes es porten a terme de manera paral·lela els dijous amb sessions de dues hores i els divendres amb sessions d'una hora, com a investigadora prenc la decisió que els dijous investigo el Projecte Institut i els divendres el Fustec, garantint així un procés d'investigació paral·lel:

Considero que aquesta organització és la millor opció perquè a Fustec l'alumnat treballa molt autònomament i no es produeixen massa situacions de debat, converses, presa de decisions..., sinó que tothom ja sap què ha de fer. En canvi, és millor poder estar dues hores al Projecte Institut ja que es produeixen discussions, intercanvis i debats entre iguals i amb el docent de manera més recurrent (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

En el cas del Projecte Institut he observat les sessions dels dijous de les 12.40h a les 14.30h.

6.3.1. Docent 3: innovació educativa i participació col·legiada

La trajectòria professional d'aquest docent al centre s'inicia en el curs 2015-2016 i finalitza el 2016-2017. Imparteix docència en els cursos de 1r i 2n d'ESO, concretament en les matèries de Matemàtiques i en l'optativa del Projecte Institut, així com també està implicat en diversos projectes educatius.

Com en el cas anterior, la relació amb aquest professor comença arran de la realització de la tesi, des del moment en què la directora em suggereix la possibilitat d'investigar la seva matèria. Tot i que en els criteris de selecció dels participants no contemplava la diversitat de gènere pel que fa als docents, el fet de tenir representació masculina esdevé un valor afegit en la recerca.

La seva manera d'entendre l'educació i, per tant, el seu plantejament pedagògic és molt semblant a l'enfocament del centre. Afirmar que està a favor de les escoles democràtiques, per la qual cosa segueix aquests principis en totes les matèries curriculars que imparteix. Procura que l'alumnat esdevingui agent actiu i corresponsable de l'acció educativa, per la qual cosa les seves matèries també es van reformulant i ajustant a les demandes i curiositats dels infants. No

li genera incertesa modificar el projecte en funció de les preferències dels nois i noies, sinó que entén que cal partir de les seves motivacions i interessos per aconseguir una actitud més proactiva i compromesa a l'hora d'aprendre. Segons ell, "això són les escoles democràtiques que entenc jo, perquè no és votar només, és votar el que ells proposen" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Tot i això, reconeix que sovint aquesta manera d'impartir docència i de relacionar-se amb l'alumnat, promovent l'autogestió, pot generar problemes a nivell organitzatiu. A més, també és conscient que pel seu plantejament més obert i horitzontal sovint rep les crítiques de col·legues que veuen en la seva manera de treballar una certa desorganització en les sessions. Tanmateix, i segons el seu punt de vista, ell considera que es tracta d'una programació diferent, per la qual cosa procura donar llibertat als alumnes per tal que prenguin decisions vinculades a les seves curiositats, interessos o necessitats, sense perdre de vista el currículum.

En el transcurs del treball de camp he evidenciat que és un docent flexible i obert, que dona llibertat als alumnes per prendre decisions, que promou l'organització interna de cada grup de treball i que entén l'escola com l'enllaç amb la vida real. La seva mirada és reflexiva i crítica no només cap a l'educació sinó també cap a la seva pràctica docent, així com també té una mirada oberta i dinàmica cap a nous aprenentatges, metodologies i experiències. Segons ell, seria interessant veure com el sistema educatiu avança cap a un autèntic treball per projectes transversals en totes les matèries curriculars:

Jo ho remouria molt més, més d'un professor a l'aula i treballar amb projectes globals, i després que hi entrés el professor que hi entrés, i en el moment en què hi entra el professor de matemàtiques es pregunta els dubtes del projecte amb relació a matemàtiques, i en el moment en què hi entra el professor de castellà doncs el mateix. Sóc molt radical jo (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

A final de curs em comenta que no seguirà a l'institut en els propers cursos escolars. M'explica que per trasllat de places un funcionari ocuparà l'assignatura de matemàtiques, per la qual cosa es veu en l'obligació de canviar de centre. Tot i que parla d'aquesta situació amb certa nostàlgia, ja que afirma que ha estat molt a gust en aquest institut, alhora mostra l'emoció que li brinda aquesta oportunitat per conèixer nous projectes educatius i centres, afrontant aquest canvi professional amb il·lusió.

6.3.2. Relació col·laborativa i de confiança amb el docent

Fent referència a la relació establerta amb l'adult, des de l'inici s'ha mostrat participatiu i compromès amb la recerca contribuint a la reflexió i crítica constructiva dels eixos teòrics de la

tesi, el treball de camp i els instruments de recollida de dades, així com també al voltant de les respostes obtingudes de les veus de l'alumnat amb relació als processos d'ensenyament i aprenentatge. És més, considero que de tots els docents participants ell ha estat el més crític amb el plantejament de la tesi i amb les diverses activitats participatives que tenia planificades, assumint un autèntic treball col·laboratiu. Així, hem establert una relació propera i de confiança que ens ha permès reflexionar conjuntament sobre el disseny i la concreció de les propostes per recollir les veus de l'alumnat, fent-ho des d'un intercanvi d'opinions basat en el respecte mutu.

La seva implicació no només s'ha concretat en el disseny de les activitats, sinó que en la posada en pràctica de les mateixes ha esdevingut una persona flexible i receptiva. En cap cas s'ha mostrat preocupat per la durada de les propostes, ni pel fet de disposar de menys temps per poder executar les activitats que tenia programades, sinó tot el contrari. És a dir, sempre s'ha mostrat obert i predisposat a adaptar les seves classes, reflexionant sobre allò que estàvem portant a terme, interpel·lant a l'alumnat amb noves preguntes vinculades als debats que anaven sorgint amb el propòsit de reflexionar conjuntament sobre l'acció educativa. Per tant, el seu suport m'ha fet sentir acompanyada, recolzada i respectada:

Des del principi vam encaixar i de seguida vaig connectar amb ell. (...) Comparteixo la seva manera de pensar i de veure l'educació. És més, m'hagués agradat tenir un professor així quan jo era alumna. Un professor empàtic, proper, que fa pensar i reflexionar el perquè de les decisions preses i que dona llibertat als joves per encaminar el seu procés d'aprenentatge (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

Reconèixer la importància de tenir en compte les veus de l'alumnat per a la reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge no només ho articula mitjançant un discurs teòric, sinó que també procura establir una relació més horitzontal amb l'alumnat. Els escolta amb atenció, participa en els debats de l'aula i els interpel·la amb noves preguntes i reflexions, esdevenint un docent receptiu i proper als infants.

Afirma que la recerca li ha permès destinar més hores de les previstes al debat i a l'intercanvi amb els joves, cosa que ho valora de manera positiva: "hem dedicat moltes hores a xerrar que segurament no les haguéssim dedicat perquè hi ha dies que hem estat les dues hores debatent, i les converses que es generaven vinculades als aprenentatges eren brutals" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Finalment, em comenta que li hagués agradat realitzar un procés similar en la seva assignatura de matemàtiques a fi de reconèixer les veus de l'alumnat per reflexionar sobre la pràctica docent, els processos d'ensenyament i aprenentatge i sobre l'educació en general.

6.3.3. Relació proactiva i propera amb l'alumnat

Quant a la relació teixida amb aquest grup classe, comentar que els joves valoren positivament el procés realitzat per donar a conèixer les seves veus i que aquestes siguin reconegudes pels docents. Tots i totes mantenen una relació de respecte i confiança cap a mi i la recerca, mostrant entusiasme i predisposició.

Pel que fa a la primera activitat, captar l'atenció del grup ha esdevingut més complex a causa de l'ambient d'excitació i nerviosisme que mostren els joves. Tanmateix, en el moment en què els començo a explicar la proposta la seva actitud canvia notablement. Mostren una gran implicació amb l'activitat i valoren el fet de poder disposar d'un espai on compartir reflexions, preocupacions i punts de vista vinculats als processos d'ensenyament i aprenentatge. Quant a l'execució de la mateixa, he evidenciat alguns joves que han respost les preguntes amb calma i concentració, d'altres que s'han mostrat dispersos i fins i tot casos que s'han copiat les respostes. Davant d'aquesta realitat m'he qüestionat si la manca de rigor pot estar vinculada a l'anonimat ja que fa que l'activitat sigui més impersonal o bé per la franja horària en què els formulo l'activitat i com això pot condicionar la seva actitud i concentració.

Amb relació a la segona proposta, l'actitud dels nois i noies ha estat completament diferent i s'han mostrat motivats, atents i implicats. En aquest cas, tots i totes han realitzat l'activitat amb rigor i atenció, responnent individualment les preguntes, debatent amb el grup petit i, finalment, amb el gran grup al voltant dels seus aprenentatges. De fet, aquest ha estat l'únic grup que ha iniciat un autèntic intercanvi i un diàleg reflexiu, crític i molt participatiu al voltant dels conceptes de *participació* i *aprenentatge*, cosa que ha permès establir nous canals de comunicació i de reflexió conjunta amb el docent.

L'actitud dels nois i noies en la tercera activitat també ha estat d'atenció i compromís, atès que tothom s'ha posat a treballar amb calma i concentració, debatent cada proposta, prenent les decisions amb consens i evitant imposicions de cap membre del grup. Pel que fa a l'intercanvi final, han compartit les respostes amb els altres grups i han justificat les targetes que han col·locat al diamant així com també aquelles eliminades. Concretament, ha sorgit un debat crític i reflexiu entre iguals i amb l'adult sobre l'acció educativa i els processos d'ensenyament i aprenentatge. Això ha comportat que aquesta activitat, malgrat estar planificada per durar uns 30 minuts aproximadament, ha tingut una durada d'una hora i mitja, cosa que demostra la implicació dels nois i noies per exposar les seves reflexions i la voluntat del docent per escoltar les seves veus i iniciar un autèntic diàleg compartit.

Finalment, el docent assenyala que el fet que una persona externa a l'institut els interpel·li a reflexionar sobre aquests àmbits els agrada i motiva, ja que se senten més lliures per expressar-se sense pressions ni coaccions per part dels adults. Així doncs, la confiança, la responsabilitat i el compromís de l'alumnat han estat presents en tot el procés de recollida de dades.

6.4. Grup classe D

El darrer grup que ha format part del procés d'investigació és el del Projecte Fustec de 2n d'ESO. Aquest està compost per 17 alumnes, concretament hi ha 7 noies i 10 nois, i també estan agrupats en grups cooperatius. Com en el cas anterior, aquests s'han constituït en base a les voluntats i interessos dels alumnes, per la qual cosa hi ha grups de cinc membres, d'altres de quatre i fins i tot de tres o parelles. La professora em comenta que la intenció que hi ha a l'hora de fomentar la seva capacitat de presa de decisions en la formació dels grups de treball és que siguin els alumnes els que s'organitzin, així com també que evidenciïn els punts forts i febles de les seves decisions, ja que molts nois i noies s'agrupen segons criteris d'amistat i no pensant en aspectes més acadèmics.

La finalitat d'aquest projecte, tal com he argumentat en el capítol 5, és construir diversos objectes de mobiliari urbà per col·locar-los en un espai físic real proper a l'institut, concretament en el Torrent de l'Esperança. Les opcions són: bancs, caixes niu, papereres, jardineres o panells informatius. La professora m'explica que aquests objectes tindran un impacte real en el municipi i en la ciutadania, i els joves són conscients d'aquesta realitat, per la qual cosa veuen que els seus objectes tenen un sentit social, és a dir, una utilitat i aplicabilitat clara.

Per altra banda, també em comenta que en el procés de selecció dels projectes aquest fou un dels més sol·licitats, per la qual cosa els adults van ser els encarregats de seleccionar i reorganitzar els joves: "van mirar gent que els agradés fer propostes pràctiques i gent moguda, perquè clar aquesta assignatura permet que com que et pots moure és més fàcil estar més tranquil" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). Així doncs, en funció de les característiques individuals de cadascú els docents prenen les decisions finals sobre la distribució de l'alumnat en els diversos projectes disponibles.

Quant a l'equip de suport, valora positivament el treball col·laboratiu dut a terme entre adults i opina que "a mi m'ha anat molt bé. Penso que sola no ho hagués pogut fer, (...) perquè va bé treballar conjuntament amb altres professors, t'ajuda a organitzar-te, a veure coses que potser tu no faries i fas un autoaprenentatge" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

En aquest cas he observat les sessions dels divendres de les 12.40h a les 13.30h.

6.4.1. Docent 4: el valor de la pràctica i la descoberta a l'aula

Quant a la trajectòria professional d'aquesta professora, s'incorpora a la plantilla en el curs 2014-2015 i actualment encara forma part de l'equip docent del centre (curs 2020-2021). Imparteix docència en les assignatures de Tecnologia a 1r i 2n d'ESO i a l'optativa de Projecte Fustec. A més, també està implicada en altres projectes del centre.

La nostra relació també comença arran de la tesi. Es defineix com una persona pràctica i amb ganes de manipular, cosa que sovint li permet deixar de banda els aspectes més acadèmics de l'educació i involucrar-se amb l'alumnat i amb els continguts curriculars d'una manera més vivencial. A més, també em comenta que és una professora metòdica i que necessita tenir-ho tot bastant controlat i organitzat, tot i que també reconeix els beneficis de la improvisació i del canvi de rol en l'alumnat. Com argumenta, el motiu pel qual vol imposar un ambient de treball basat en l'ordre i el control es basa en la inseguretat que sovint té pel fet que el grup es pugui excedir i en la conseqüent complexitat a l'hora de reorientar-lo, com li va succeir en experiències anteriors: "l'any passat vaig tenir un 4t que se'm va descontrolar i em va costar moltíssim reconduir-los" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). M'explica que aquesta realitat no només li va fer perdre l'autoritat amb el grup, sinó també la confiança en ella mateixa com a professora.

D'altra banda, també manifesta que durant el curs 2015-2016 (curs anterior al treball de camp) va tenir una situació laboral bastant complicada ja que no tenia assegurada la seva continuïtat al centre:

Al final em vaig quedar i se'm va proposar aquesta optativa. La veritat és que em vaig acollonir força perquè jo sempre faig tecnologia i a mi m'espanta. Jo no sóc com ell que és més aventurer (referint-se al docent 3), jo necessito tenir-ho tot lligat, i clar quan se'm va oferir això també se'm va mirar una mica amb lupa (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

Admet que aquestes experiències prèvies la condicionen en el procés d'entomar la realització del projecte: "vaig pensar veurem com va i més quan vaig veure l'alumnat que hi havia, que m'agraden molt però també són els més moguts" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). No obstant això, en el transcurs del treball de camp evidencio un canvi en la seva actitud i confiança cap a la matèria i la pròpia pràctica com a docent, atès que rep el reconeixement de l'institut pel projecte realitzat. És a dir, el centre selecciona el Projecte Fustec com un exemple clar de què significa treballar per projectes.

Aquesta decisió, com argumenta la professora, la sorprèn gratament i emociona:

La directora ens va dir que de tots els projectes que hi havia el nostre era el que tenia un final més clar, que l'havíem programat molt bé, i jo em vaig quedar una mica parada. Em va dir que el presenten a la Xarxa de Competències Bàsiques i em vaig quedar morta perquè jo normalment no estic ficada en aquestes coses (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

Aquest reconeixement per la feina feta la motiva per seguir millorant i aprenent dia a dia, ja que com ella mateixa justifica “en els projectes hi ha molta feina al darrera, molta implicació” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

6.4.2. D'una relació d'incertesa cap a una autèntica confiança mútua

Pel que fa a la relació teixida amb aquesta professora, esmentar que ha passat d'una actitud d'incertesa cap a una relació basada en la confiança i el respecte mutu. És a dir, a l'inici de la recerca es mostra neguitosa i inquieta per la meva presència a l'aula. Tanmateix, en el transcurs de la recollida de dades evidencio un canvi en la seva actitud, mostrant-se més relaxada i tranquil·la, ja que “penso que ha vist que la meva intenció no és qüestionar la seva feina ni avaluar-la, sinó compartir un procés de reflexió conjunt” (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17), cosa que ha influït en la manera com es relaciona amb mi i amb el grup.

Mentre que els altres docents participants s'han mostrat tranquils i confiats des del primer moment, en aquest cas ha esdevingut necessari avançar en el treball de camp i en les observacions, intercanvis informals i entrevistes programades a fi de posicionar-nos en un mateix punt de partida per investigar els processos participatius de l'alumnat en el marc d'aquest grup classe. Em comenta la incomoditat que sent quan hi ha persones externes observant les seves sessions perquè se sent qüestionada i fins i tot avaluada, per la qual cosa ha esdevingut bàsic garantir ambients de calma i respecte. Així, puc afirmar que la nostra relació ha experimentat un procés de transformació des de principi de curs cap a una relació més propera i de confiança.

La seva predisposició i implicació amb la recerca ha esdevingut màxima des del primer moment, facilitant-me els espais de trobada i intercanvi, obrint-me les portes de la seva classe i involucrant-me en tot allò vinculat al projecte. L'interès per la recerca i sobretot per la utilitat de la informació recollida a fi de donar resposta als objectius de la tesi han corroborat la seva participació i compromís. Reconeix que el procés d'investigació realitzat l'ha ajudat a “millorar les classes” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17), ja que li ha donat la possibilitat de reflexionar sobre la seva pràctica docent i sobre les activitats d'aula: “va molt bé això, perquè fins i tot fas una mica d'autocrítica de tu mateix, canvies coses” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

Finalment, també valora els espais de diàleg i intercanvi que han sorgit entre infants i amb l'adult arran de la recerca, ja que considera que el fet que una persona externa a l'institut els interpel·li a reflexionar sobre aspectes vinculats als processos d'ensenyament i aprenentatge els fa prestar més atenció, reflexionar sobre els seus aprenentatges amb més rigor i responsabilitat i replantejar-se moltes coses del dia a dia a l'aula i al centre sense pressions externes ni interferències.

6.4.3. Relació de curiositat i proximitat amb l'alumnat

Centrant-me en la relació que he establert amb l'alumnat, esmentar que des de l'inici tots i totes s'han mostrat encuriolats per la meua presència a l'aula. La professora em comenta que posen en dubte el meu rol i les intencions reals que tinc per anar a les seves classes:

Se senten vigilats perquè em van preguntar que és inspectora? Estan com una mica obsessionats a que estan vigilats. (...) Jo crec que a la gent no ens agrada gaire que ens observin. Jo ho reconec, vull dir a aquí se't qüestionen coses que potser en altres centres no se't qüestionen, i dius potser no estic fent bé la meua feina, però a vegades va bé també (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

Davant d'aquesta realitat procuro recordar-los els propòsits de la recerca i de cada una de les propostes suggerides, emfatitzant la importància de reflexionar sobre els seus aprenentatges. De manera progressiva el grup canvia d'opinió i els joves comparteixen les seves vivències, experiències i inquietuds de manera confiada, tranquil·la i respectuosa. Val a dir que aquest ha estat l'únic grup que s'ha plantejat una cosa similar, per la qual cosa em pregunto quina relació hi ha entre aquesta reflexió dels alumnes i la manera com la professora gestiona el fet de tenir a altres persones observant les seves sessions.

Pel que fa referència a les tres activitats participatives, esmentar que en general aquest ha estat el grup que m'ha costat més captar la seva atenció i aconseguir un ambient de treball basat en el diàleg, el debat i l'intercanvi mutu. Quant a la primera activitat, i després d'explicar-los els objectius de la proposta, tots i totes comencen a escriure les seves respostes en silenci i concentrats. No obstant, en el transcurs de la mateixa evidencio que cada vegada són més alumnes els que es despisten i desconcentren.

Pel que fa a la segona, "la paraula que utilitzaria per descriure aquesta proposta és de caos" (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17). Tot i que a l'inici l'alumnat treballa amb calma i silenci, a mesura que comparteixen les seves respostes amb els grups l'ambient és d'excitació i descontrol. En veure la situació, assumeixo un rol més actiu en què passo grup per grup per reconduir-los i recordar-los la importància de reflexionar sobre els seus aprenentatges i prenc la

decisió d'eliminar la tercera i última part de la proposta, és a dir, el fet de compartir les respostes amb tot el grup classe, emfatitzant la importància d'escoltar i reconèixer les diverses aportacions en els petits grups de treball.

Analitzant aquesta situació, com a investigadora identifico diversos elements que han pogut condicionar la seva actitud i predisposició. En primer lloc, per la franja horària, ja que les activitats les he realitzat els divendres a la darrera franja del matí (després només tenen tutoria). En segon lloc, per la tipologia de la matèria. Atès que aquesta és una assignatura en què l'alumnat desenvolupa activitats manuals i pràctiques els ha costat deixar de banda aquestes accions i reflexionar sobre temes més abstractes com són els conceptes de *participació* i *aprenentatge*. En tercer lloc, per la tipologia del grup classe. Com he comentat en més d'una ocasió aquest grup està constituït per nois i noies bastant moguts, raó per la qual he tingut més dificultats per captar la seva atenció i generar espais d'intercanvi basats en el respecte mutu i l'escolta activa. En quart lloc, per la disponibilitat de temps. Tenint en compte que les observacions del Projecte Fustec les he realitzat els divendres, no he comptat ni amb una hora per realitzar cada activitat.

Amb relació a la tercera proposta, la majoria de l'alumnat es mostra atent, engrescat i motivat, actitud completament diferent que la manifestada en la tasca anterior. Cada grup dialoga i intercanvia els seus punts de vista amb calma i concentració, i ningú està despistat ni tampoc identifico cap alumne exclòs o desplaçat del grup. Tothom s'escolta amb atenció, respecten els torns de paraula i creen debats per compartir els resultats de la dinàmica amb el gran grup.

Per concloure amb aquest primer capítol, esmentar que el propòsit ha estat descriure i contextualitzar la relació que he establert amb cada un dels participants en la recerca, ja que el procés seguit i l'enfocament col·laboratiu ha facilitat la creació de relacions més horitzontals i democràtiques entre els agents. Puc afirmar, doncs, que la relació establerta amb els docents i l'alumnat s'ha basat en la confiança amb la intenció d'investigar *amb* ells, allunyant-me de la idea d'investigar *sobre* ells. Així, hem aconseguit ressituar el rol d'investigadora i de subjecte investigat, considerant-los com a col·laboradors actius per a la consecució dels objectius de la tesi.

En el següent capítol em centro en la participació de l'alumnat a les aules de secundària a partir de la vivència dels quatre grups investigats, partint de la premissa que aquests s'emmarquen en un institut que reflexiona constantment al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge i del propi enfocament pedagògic i metodològic a fi de millorar la seva qualitat democràtica.

7. LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT A LES AULES DE SECUNDÀRIA

Atès que el propòsit de la tesi és promoure contextos d'ensenyament i aprenentatge cada vegada més participatius en què l'alumnat esdevingui agent corresponsable de l'acció educativa, a continuació exposo l'anàlisi de les dades recollides en cada una de les matèries investigades.

En primer lloc, em centro en la participació de l'alumnat en els contextos d'aula, posant especial èmfasi en com s'entén i defineix aquest concepte, quines són les principals característiques dels processos participatius i quins són els factors que condicionen la participació dels joves. En segon lloc, faig referència als contextos d'aprenentatge participatius en el centre investigat, amb el propòsit de conceptualitzar els termes *participació* i *aprenentatge*. Destaco quines són les oportunitats educatives per assolir els aprenentatges a través de la participació de l'alumnat i exposo els elements que afavoreixen aquests processos, així com també la tipologia d'aprenentatges que es promouen arran de la implicació activa dels infants. En tercer lloc, em centro en el valor de l'educació inclusiva i plantejo els processos de visibilitat i/o invisibilitat de l'alumnat, les possibles barreres per a l'aprenentatge i la participació, i les principals estratègies d'atenció a la diversitat identificades en el treball de camp. Finalment, exposo com es concreta el reconeixement de les veus de l'alumnat en el marc de l'institut i en els contextos d'aula.

En cada un d'aquests apartats he dialogat al voltant de les similituds, diferències i/o complementaritats obtingudes de les quatre matèries investigades i grups classe, sense deixar de concretar les particularitats de cada cas²⁶. Per fer-ho, he partit de les respostes obtingudes dels infants pel que fa a les tres activitats participatives, de les observacions que he realitzat com a investigadora i de les converses mantingudes amb el professorat i amb l'alumnat en el transcurs del treball de camp.

²⁶ A fi de garantir els principis ètics de precisió i transparència (vegeu el capítol 4) he establert una relació numèrica per facilitar la comprensió sobre com he construït el discurs a partir de les aportacions recollides de l'alumnat i del professorat. Val a dir que aquesta relació, essent una opció pròpia escollida com a investigadora, no rau en un interès quantitatiu sinó que precisament deriva de la voluntat de garantir la precisió qualitativa a l'hora de reconèixer les veus de cada un dels participants en la recerca. Es per això que quan utilitzo el terme *la totalitat de l'alumnat* estic fent referència al 100% dels nois i noies. En el moment en què articulo el discurs entorn a *la majoria de l'alumnat* estic fent referència al voltant del 75% de les respostes. Quan empro el terme *la meitat* faig referència al 50% dels alumnes aproximadament. I, per últim, quan utilitzo l'expressió *la minoria de l'alumnat* em refereixo al voltant del 25% dels casos. Aquesta relació, però, depèn també de si em centro en els quatre grups classe o bé en cada un d'ells en particular, o si faig referència a les veus dels adults, per la qual cosa he estructurat una taula en què explico la quantitat d'alumnes i docents i el percentatge que correspon a cada cas (vegeu l'annex 1).

7.1. Aproximació teòrica al concepte de participació: com s'entén i es defineix

Partint de la premissa que el concepte de *participació* esdevé un terme complex i ambigu, ha estat cabdal reflexionar juntament amb els joves i docents sobre el seu significat a fi de situar-nos en un mateix punt de partida. Com a investigadora, i tot i que en el marc teòric de la tesi (vegeu el capítol 1) exposo el meu posicionament sobre aquest concepte, en el transcurs del treball de camp i de les múltiples converses sorgides amb els docents també ha esdevingut primordial reflexionar-hi de manera continuada. De fet, aquest procés intrínsec de reflexió em porta a criticar, qüestionar i posar en dubte de manera recurrent el meu enfocament. Concretament, entenc el concepte de *participació* en el context escolar com la capacitat dels nois i noies d'esdevenir agents actius en els processos de construcció del coneixement, cosa que promou una corresponsabilitat compartida amb l'adult vers l'acció educativa. Per tant, els infants no només són individus receptors de les decisions preses pels adults, sinó que alhora es converteixen en joves capacitats per planificar, dissenyar i executar accions concretes. Així, per a mi participar va més enllà de consultar, és a dir, "no només significa opinar sinó també poder prendre decisions, proposar i executar tasques, i alhora tenir una responsabilitat i un paper més actiu en els diversos moments de l'acció educativa" (Investigadora_Diari de camp_Curs2017-18).

Centrant-me en les aportacions de l'alumnat sobre com entenen aquest terme, esmentar que la majoria són compartides i transversals en els quatre grups. És per això que de les seves respostes identifico diversos nivells de participació en funció del rol que assumeixen els joves en els contextos d'aula.

El primer nivell, el qual he anomenat *l'alumnat com a agents receptors de la informació*, engloba aquelles definicions on els infants esdevenen individus receptors de les decisions preses per l'adult. El segon nivell, *l'alumnat com a agents coparticipants a l'aula*, fa referència a aquells enfocaments que promouen una major interacció entre infants i amb l'adult en els processos d'ensenyament i aprenentatge. El tercer nivell, *l'alumnat com a agents actius en l'execució de les activitats d'aprenentatge*, recull les definicions que promouen un canvi en el rol de l'alumnat cap a agents més actius en l'execució de les activitats d'aula. Per últim, el darrer nivell correspon a *l'alumnat com a agents actius en l'acció educativa*, en què els nois i noies formen part activa en el disseny, planificació i execució de les activitats d'aprenentatge.

En la taula següent exposo els nivells sorgits de l'anàlisi de les definicions dels infants dels quatre grups sobre el concepte de *participació*²⁷:

<p>1. Alumnat com a agents receptors de la informació</p>	<p>En el primer nivell els infants esdevenen receptors de les indicacions del professorat i tenen poca capacitat d'acció. El seu rol en els contextos d'aula és més passiu i individual, atès que s'encarreguen de realitzar les activitats i respondre les preguntes dels docents. Així doncs, no hi ha una participació activa dels alumnes ni tampoc una interacció entre ells amb relació als processos d'ensenyament i aprenentatge.</p>
<p>2. Alumnat com a agents coparticipants a l'aula</p>	<p>En el segon nivell s'evidencia una major interacció entre iguals i amb els adults i es promou la implicació de l'alumnat a l'aula, sempre dins uns límits preestablerts pels docents. Tot i que els infants encara es mantenen a l'espera de les indicacions del professorat alhora s'impliquen activament en moments puntuals a l'aula, esdevenint agents coparticipants en les activitats d'aprenentatge.</p>
<p>3. Alumnat com a agents actius en l'execució de les activitats d'aprenentatge</p>	<p>El tercer nivell suscita un canvi en el rol de l'alumnat ja que es promouen escenaris de major compromís amb els aprenentatges. En aquest cas la intervenció dels joves per a la consecució de les activitats educatives esdevé essencial, assumint un rol actiu i disposant de major llibertat i autonomia en l'execució de les activitats d'aprenentatge.</p>
<p>4. Alumnat com a agents actius en l'acció educativa</p>	<p>En el darrer nivell l'alumnat té la capacitat per prendre decisions al voltant del disseny, planificació i execució de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. En aquest cas, assumeixen un rol de major corresponsabilitat amb els docents en els diversos moments de l'acció educativa.</p>

Taula 17. Aportacions de l'alumnat al voltant del concepte de *participació*. Font: elaboració pròpia

Pel que fa al primer nivell, al voltant de la meitat dels joves dels quatre grups (36 infants) entenen el concepte de *participació* com el fet d'escoltar el professorat, expressar les opinions, compartir els punts de vista i fer les tasques que demana el docent.

Tal com assenyala un alumne en particular, "participar significa expressar les coses que penses"

²⁷ Cada un d'aquests nivells són independents de la resta ja que engloben definicions concretes i particulars. Així, les aportacions que he classificat en un nivell no les he inclòs en els altres.

(AlumneGC²⁸_Activitat2_Curs2016-17). També consideren que participar significa estar atent a classe i mostrar interès respecte allò que explica l'adult, i fins i tot algun cas ho vincula amb el fet d'estar en silenci a l'aula. De les seves respostes, per tant, no sorgeix una ajuda mútua entre iguals, és a dir, una interacció entre alumnes per a la consecució de les activitats d'aprenentatge, sinó que les definicions mostren un treball més independent amb el suport del docent. Un exemple d'això és quan un alumne diu que participar "significa aportar idees i respondre a les preguntes que fa el professor" (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17). És per això que en aquest primer nivell he classificat les definicions que evidencien un rol més passiu dels infants, els quals resten a l'espera d'allò que suggereix, proposa o determina l'adult.

Centrant-me en el segon nivell, són 24 alumnes els que consideren que participar no només significa restar a l'espera d'allò que l'adult els suggereix sinó que alhora reclamen més oportunitats per assumir un rol de major implicació en els contextos d'aula per qüestionar-se aspectes dels seus aprenentatges. Un exemple que evidencia aquesta realitat és quan ja no només parlen de la importància de respondre preguntes sinó que alhora valoren el fet de poder-les formular. A més, de les seves definicions també apareix la interacció entre iguals i amb l'adult, per la qual cosa no només consideren que participar significa estar atent i expressar les pròpies opinions, sinó que també destaquen la importància de la interacció entre iguals per resoldre dubtes i arribar a solucions més compartides.

Com afirma un alumne, "participar significa ajudar al grup o a les persones que t'envolten" (AlumneGD_Activitat2_Curs2016-17) o un altre cas que considera que "crec que participar vol dir interactuar amb el grup classe i el professorat" (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17).

Mentre que en el nivell anterior únicament donaven l'opinió i no es qüestionaven què podia aportar això al grup, en aquest cas són conscients que el fet d'expressar les pròpies idees a la resta de membres pot ajudar a ampliar els coneixements i a conèixer diverses perspectives i punts de vista. Per tant, en aquest nivell he classificat les definicions que donen valor a l'ajuda mútua i al fet d'escoltar els punts de vista dels companys de classe dins d'uns límits preestablerts pels docents, esdevenint així coparticipants en les activitats d'aprenentatge.

Pel que fa al tercer nivell, són 16 els joves que reclamen un canvi de rol i un major compromís amb els aprenentatges. En aquest cas, s'evidencia un rol més actiu dels infants en el moment en

²⁸ Quant empro les sigles GC m'estic referint al grup classe investigat. Així doncs, GA correspon al grup classe A, GB al grup classe B, GC al grup classe C i, per últim, GD al grup classe D. El motiu pel qual he emprat aquesta abreviatura és per facilitar la lectura del text.

què col·laboren en les activitats d'aula, fan aportacions sobre els continguts, intervenen en les tasques o tenen iniciativa a l'hora de realitzar les propostes d'aprenentatge. Per tant, consideren que participar significa "intervenir" (AlumneGD_Activitat2_Curs2016-17) o un altre que considera que es pot entendre com el fet "d'involucrar-se en l'activitat que s'estigui realitzant i no recolzar-se i deixar que els altres ho facin tot per tu" (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17).

En aquest tercer nivell els infants ja no només esdevenen individus passius que escolten i es mantenen a l'espera de les indicacions de l'adult (nivell 1), ni tampoc joves que interaccionen entre si en moments puntuals i sota les limitacions imposades pels docents (nivell 2), sinó que ja hi ha una intervenció dels alumnes en les activitats d'aprenentatge, per tant, ja hi ha acció. Consideren que el fet de col·laborar en les activitats i en els projectes de classe els permet compartir els dubtes i errors amb el propòsit d'arribar a respostes més elaborades i significatives, per la qual cosa parlen de la importància de col·laborar a classe, tenir iniciativa, compartir les idees i els coneixements i donar valor a la diversitat de respostes per arribar a uns aprenentatges més profunds i consensuats. Per a ells, la col·laboració entre iguals i amb l'adult és essencial en l'execució de les activitats d'aprenentatge, ja que com exposa un alumne "sense la col·laboració no es podria fer res" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17), assumint rols de major llibertat i autonomia en l'execució de les activitats d'aprenentatge.

Tot i que els nivells esmentats anteriorment han estat transversals als quatre grups, el quart i últim nivell ha sorgit únicament en el grup classe C. És a dir, en aquesta matèria hi ha hagut dos joves en particular que han fet un pas més i han vinculat el concepte de *participació* amb la capacitat de formar part dels processos de presa de decisions. El primer considera que participar "significa poder decidir com s'aprenen les coses perquè moltes les hauràs d'aprendre igual però podries triar com" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17), mentre que el segon opina que "participar a classe significa que et tinguin en compte a l'hora de decidir les coses" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17). Aquests dos joves han estat els únics que entenen el concepte de *participació* com el fet de poder prendre decisions sobre l'acció educativa. Així doncs, de 78 alumnes participants en la recerca únicament 2 han relacionat els conceptes de *participació* i *presa de decisions*, mentre que en les definicions dels 76 alumnes restants no s'evidencia aquesta corresponsabilitat amb l'adult en el disseny, planificació i execució de les activitats d'aprenentatge. Aquesta realitat, doncs, mostra que encara hi ha camí a recórrer amb el propòsit de ressituar els alumnes com a agents actius i compromesos amb l'acció educativa.

Finalment, una idea transversal als quatre grups emergida del treball de camp és que tot i que els nois i noies són conscients que es troben en un centre privilegiat en què poden participar, en

el moment de demanar-los explícitament una definició sobre aquest concepte es mostren desconcertats. El mateix succeeix quan reflexionen sobre les característiques dels processos participatius, és a dir, sobre com és aquesta participació i com es podria incrementar, idees que articulo en el següent apartat, evidenciant la manca d'espais destinats a la reflexió crítica i conscient sobre aquests aspectes.

7.2. Característiques dels processos participatius de l'alumnat: possibilitats i límits

Quant als processos participatius de l'alumnat, de manera transversal als quatre grups he evidenciat que el professorat ofereix espais en el marc de l'aula i moments concrets en el transcurs de la realització de les activitats per tal que tots i totes puguin participar i fer-ho en igualtat de condicions. Aquests processos, però, són de diversos estils, formats i característiques, ja que són els docents els que promouen la participació dels infants mitjançant les activitats que plantegen, les metodologies que utilitzen o els recursos que empren per a les propostes educatives.

En general l'alumnat no forma part de manera regular en els processos de presa de decisions vinculats als objectius i/o continguts a treballar, als agrupaments o a les tècniques i recursos a utilitzar, sinó que aquests elements vénen determinats per l'adult. No obstant això, i atès que he observat diferències en el marc de cada matèria, he emprat els patrons de col·laboració de Fielding (2012) a fi d'analitzar cada situació en particular. Tot seguit exposo les particularitats de cada cas, i per fer-ho em centro, per una banda, en els dos grups de Llengua Castellana i, per l'altra, en els dos de Projectes, ja que el plantejament i funcionament de cada matèria és similar.

Pel que fa als grups de Llengua Castellana, les professores són les encarregades de prendre la major part de les decisions vinculades al currículum, i de manera puntual fan partícips als joves en la selecció dels continguts, objectius o activitats a realitzar. Per contra, promouen de manera més recurrent la presa de decisions dels infants sobre elements organitzatius vinculats a l'acció educativa, com pot ser l'elecció dels recursos a utilitzar o els agrupaments. Així, de les dades recollides sorgeix la idea que l'alumnat té poques oportunitats per formar part dels processos de presa de decisions vinculats a aspectes centrals dels seus aprenentatges.

Amb relació a això, i partint dels patrons de col·laboració (Fielding, 2012), considero que l'alumnat actua principalment *com a informants actius* (segon patró), ja que són les professores les encarregades de prendre les decisions pedagògiques i/o acadèmiques i els joves es mantenen a l'espera de les seves indicacions. Tanmateix, a través d'accions més puntuals també promouen i reclamen la seva participació activa, convidant-los a dialogar, a debatre i a prendre

decisions al voltant de les activitats d'aprenentatge. Un exemple d'aquestes activitats en el grup A és quan la professora deixa que siguin ells els encarregats de decidir com repassar l'examen i sobre quins continguts fer-ho. En aquest cas els alumnes fan propostes d'exercicis, cosa que els permet accedir als continguts d'una manera més conscient i profunda. Una pràctica similar també té lloc en el grup B quan els joves elegeixen els continguts a partir dels quals escriure un text. Prendre aquestes decisions els permet assumir un rol actiu i plasmar els seus interessos en la proposta, cosa que genera un ambient de major implicació i compromís. Aquests exemples fomenten un canvi en el rol dels infants i els atorga més responsabilitat vers els aprenentatges, ja que tot i que continua essent l'adult el que determina l'àmbit del debat i exploració es produeix una interdependència major amb els docents a l'hora de garantir l'èxit de les propostes. És per això que aquestes accions en particular les situo en el tercer patró, *coparticipació dels alumnes en la indagació*, ja que els joves se senten corresponsables amb les professores dels aprenentatges propis i els dels companys i companyes.

Quant als Projectes, els joves tenen més capacitat de decisió i d'acció en comparació amb els dos grups anteriors. És a dir, he detectat una major obertura i flexibilitat dels docents a l'hora de promoure contextos d'aula en què l'alumnat pot prendre decisions sobre com dissenyar l'assignatura, quines accions portar-hi a terme i fer noves propostes d'activitats. Tot i que hi continua havent uns límits preestablerts pels adults, aquestes optatives ofereixen escenaris que reclamen una major implicació de l'alumnat sobre elements centrals dels aprenentatges. De fet, la capacitat de participació dels joves apareix ja a l'inici de curs quan se'ls atorga la responsabilitat d'escollir el projecte on anar, així com també per decidir els grups de treball. A banda d'aquests aspectes més organitzatius, també he evidenciat com els alumnes han pres decisions sobre la planificació i el funcionament de les optatives, per la qual cosa han hagut de debatre i arribar a acords sobre el disseny de les aules pel futur institut, en el cas del Projecte Institut, o bé decidir quins objectes del mobiliari urbà confeccionar en el Projecte Fustec. Aquestes decisions han vingut determinades per les motivacions i curiositats personals, per la qual cosa ambdós projectes s'han reformulat en base als interessos dels alumnes.

Partint d'aquesta realitat, i basant-me en els patrons de col·laboració (Fielding, 2012), situo el projectes entre els patrons tres i quatre respectivament, és a dir, *coparticipació dels alumnes en la indagació* i *els alumnes com a creadors de coneixement*. Tot i que continua essent el professorat l'encarregat de determinar l'àmbit de debat i estudi, els joves assumeixen rols de major compromís i responsabilitat sobre aspectes que afecten al desenvolupament i a l'execució de l'assignatura. No obstant això, també he evidenciat situacions en què els joves han suggerit noves activitats, com en el grup C quan veuen la necessitat d'entrevistar a un arquitecte per tal

que els ajudi en el disseny de les aules, així com també quan descobreixen un nou programa informàtic o quan es posen en contacte amb l'Ajuntament del municipi per aconseguir els plànols del nou institut. Situacions similars tenen lloc en el grup D, quan els joves suggereixen la utilització de diversos materials no previstos per la professora o quan proposen entrevistar a un fuster per tal que els ajudi en la construcció dels objectes.

Els alumnes dels projectes, doncs, han tingut més oportunitats per prendre decisions sobre elements que afecten a l'organització i execució dels mateixos, i els docents s'han convertit en adults oberts i reflexius a les aportacions dels joves i no han tingut cap inconvenient a l'hora de repensar o modificar accions concretes de la programació per adaptar-se a les seves necessitats i/o interessos. Vinculat a això, i segons el docent 3:

Jo hagués pogut fer aquesta optativa donant-los un guió i dir heu de fer això i quan hagueu acabat de fer això ja us posaré la nota, o fer-ho d'una manera més oberta. Jo vaig plantejar fer-ho d'una manera més oberta, (...) però això depèn de com som cada persona, i a mi és que m'encanta que puguin decidir coses (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Tot i les particularitats de cada matèria, una idea transversal als quatre grups és que la capacitat d'acció i de participació dels joves augmenta considerablement en l'execució de les propostes mitjançant el treball en grups cooperatius. Aquesta metodologia ofereix als infants espais per debatre, compartir, consensuar i arribar a acords entre els membres del grup, i tot i que continua essent l'adult l'encarregat de marcar unes indicacions clares, alhora promou la creació d'espais en què els joves tenen major capacitat per prendre decisions vinculades als aprenentatges. El treball en grups cooperatius encoratja a l'alumnat a assumir un rol actiu a través de propostes que es converteixen en reptes individuals i col·lectius, i esdevenen part activa reflexionant, qüestionant, criticant i reconstruint el coneixement. Aquest enfocament també facilita la implicació de la majoria d'alumnat en contraposició amb altres estratègies que sovint només arriben a captar la participació d'un número reduït de joves, cosa que evidencia que tenen accés en igualtat de condicions als processos participatius dins les aules.

Tanmateix, he observat que no tots els infants participen ni tampoc ho fan de la mateixa manera, per la qual cosa la participació acaba essent una opció individual de cadascú fruit d'un procés personal, voluntari i particular. Els quatre adults comparteixen la idea que la participació ha d'esdevenir un procés voluntari i natural, ja que com assenyala un adult "també hi ha el tema de si participes per ordre o participes per iniciativa pròpia" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Admeten, doncs, que és bàsic reconèixer el dret a la *no-participació* dels individus tenint present que el fet de participar no pot esdevenir un procés basat en la coacció i/o obligació, sinó que és

un dret en si mateix:

Cadascú és com és i a vegades és difícil que nens poc participatius participin. Per mi el que és fonamental és que se sentin còmodes i a gust, i no se sentin assetjats, perquè jo puc ser molt tímida i no tenir gaires ganes de parlar perquè em costa molt però si em sento còmoda i que ningú no m'ataca ni se'n riu de mi ja vaig aprenent perquè també escolto (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

La interpretació de les dades ha posat de manifest que esdevé primordial no només oferir espais i moments per tal que tothom tingui les mateixes oportunitats per participar sinó també respectar aquells casos que prenen la decisió de no fer-ho, ja que com afirma un professor “els alumnes també tenen el dret de no participar i m'agradaria que fos un dret totalment respectable” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Ara bé, com es pot discernir entre aquells alumnes que estan absents dels que malgrat que no participen oralment estan actius a nivell cognitiu? Això, sens dubte, esdevé un repte important que els docents han d'assumir a les aules de secundària. Tot i que és més fàcil detectar aquells alumnes que participen de manera oral, no es pot obviar la idea que “igual ha construït més el que està en silenci, no sempre, però pot haver construït més que el que automàticament contesta sense la reflexió que potser ha fet l'altre, però això és difícil de saber” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Així doncs, i encara que es relaciona la participació activa dels alumnes amb la comunicació oral, és possible que aquells més callats també estiguin cognitivament implicats en els processos de construcció dels seus aprenentatges. El silenci, per tant, no només es pot entendre com una forma de *no-participació* sinó que sovint la comunicació oral pot comportar barreres per a l'aprenentatge i la participació de certs alumnes, ja sigui per vergonya, timidesa o per decisió individual de no participar, idea que aniré desenvolupant al llarg del capítol.

Per tot això em pregunto: quins factors poden condicionar el fet de promoure contextos d'ensenyament i aprenentatge cada vegada més participatius? A continuació em centro en diferents elements identificats en el treball de camp.

7.3. Factors que condicionen la participació de l'alumnat en el context de l'aula

El propòsit d'aquest apartat és reflexionar al voltant d'elements vinculats als processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen un paper important a l'hora de fomentar la participació de l'alumnat en els contextos d'aula. Per fer-ho, parteixo d'idees que expressen els nois i noies, així com també d'aspectes que han identificat els docents o jo mateixa com a investigadora. Tenint en compte que aquests han emergit de manera transversal en els quatre

grups investigats, els he classificat en vuit factors generals detallant les particularitats de cada cas.

7.3.1. Factor 1. Condició personal

El primer factor es basa en les aportacions dels joves que s'atribueixin a ells mateixos el fet de no participar activament a l'aula ja sigui per vergonya o timidesa, per por a equivocar-se o per manca de concentració i atenció. Concretament, aquest factor es fonamenta en les respostes obtingudes dels grups A, B i C, atès que no he recollit aportacions similars del grup D.

Més de la meitat dels infants evidencien que la vergonya o timidesa els pot condicionar a l'hora de participar, ja que com afirma un jove "a mi em costa explicar coses davant de la gent perquè em poso nerviós i a vegades em quedo en blanc" (AlumneGA_Activitat1_Curs2016-17). Són conscients que aquestes emocions sovint els releguen a un segon pla, ja que prefereixen no intervenir, mantenir-se callats i deixar que siguin els seus companys els que participin. Tot i això, alhora reconeixen que és important saber combatre i minimitzar els efectes que aquesta timidesa o vergonya poden ocasionar amb el propòsit d'adquirir més confiança, seguretat i tranquil·litat per participar. Admeten, a més, que "en algun moment de la vida hauràs de perdre la vergonya" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17) i que per aconseguir-ho esdevé essencial disposar d'espais i moments on participar, ja que a través de la pràctica s'aconsegueix minimitzar aquestes emocions.

També hi ha casos que evidencien que aquestes emocions sovint es veuen agreujades pel temor a cometre errors i que la resta de companys els critiquin. La inseguretat i nerviosisme que senten certs alumnes pel fet que es puguin equivocar i que la resta d'infants se'n burlin també limita la seva participació. Reclamen escenaris de major respecte i companyonia, com un alumne que afirma que "m'agradaria que els companys respectessin més les opinions dels altres, ja que hi ha vegades que se'n riuen i això fa que no tingui ganes de participar" (AlumneGB_Activitat1_Curs2016-2017). Com manifesten, una possible solució és la confiança. És a dir, emfatitzen la importància d'establir contextos de confiança per tal que tothom se senti segur i còmode per participar en igualtat de condicions, ja que "si et sents còmode i tens confiança amb els alumnes amb qui estàs a la classe no tindràs tanta vergonya i acabaràs participant més" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17). Amb relació a això, i com argumenta el docent 3:

Jo crec que has d'estar còmode perquè si tu vas a un lloc que no hi estàs còmode no faràs res, no en tindràs ganes, en canvi si estàs còmode fins i tot arribaràs a participar. A vegades que una persona al

llarg del curs només et participi tres vegades pot ser un èxit total, perquè és una persona que no està acostumada a participar (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Per altra banda, també hi ha joves que atribueixen el fet de no participar a la seva predisposició i actitud dins l'aula. És a dir, ja no només parlen de com la vergonya o la timidesa poden condicionar la seva capacitat participativa sinó que alhora identifiquen altres aspectes com l'atenció i la concentració. Reconeixen que la distracció i manca d'atenció condiona la seva implicació activa en les activitats que suggereix l'adult.

En qualsevol cas, en aquest primer factor els infants s'interpel·len a si mateixos i s'atribueixen un rol important a l'hora d'aconseguir majors nivells de participació, cosa que també acaba sorprenent als adults, tal com evidencia una professora en particular: "és curiós que fins i tot des de l'anonimat, tot i que diguin coses de la matèria, són molt crítics amb si mateixos" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Amb relació a això em pregunto: com es podria incrementar la participació dels alumnes que es mantenen en un segon pla a causa d'aquest factor personal? Els docents admeten que la participació acaba essent una opció individual que comporta, per una banda, que tothom tingui la llibertat per decidir si participa o no i, per l'altra, que aquestes decisions siguin reconegudes i respectades per a tothom, atès que "no és necessari xerrar molt per sentir-se inclòs en el grup, cadascú és com és" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Tanmateix, la professora del grup A considera que és clau promoure situacions d'èxit per a tothom a fi de minimitzar els efectes d'aquesta vergonya o timidesa. És a dir, conèixer els punts forts de cada un dels alumnes per oferir-los situacions i oportunitats en què hi puguin tenir èxit i on l'error no sigui quelcom negatiu, sinó que se'l consideri un factor d'aprenentatge. Els quatre adults comparteixen aquest enfocament i opinen que aquestes situacions d'èxit permeten que cadascú trobi el seu moment per respondre de manera encertada, guanyant confiança i seguretat per participar en futures ocasions. Com mencionen, cercar situacions d'èxit per a cada individu comporta diversificar la tipologia de propostes a fi de cercar activitats i accions que esdevinguin reptes que s'ajustin a les característiques individuals i grupals.

7.3.2. Factor 2. Agrupaments de l'alumnat

Un segon factor que identifico arran del treball de camp fa referència als agrupaments. Tal com he esmentat en apartats anteriors, els grups cooperatius de Llengua Castellana són heterogenis i estables al llarg d'un trimestre i si no hi ha cap problema poden seguir igual durant tot el curs. En el cas dels Projectes, els infants tenen l'oportunitat de decidir amb quines persones treballar tenint present que aquests esdevindran estables al llarg del curs. El que comparteixen els joves

de les quatre matèries, però, és que en funció de com siguin aquests agrupaments els resulta més o menys senzill participar i formar part dels processos de presa de decisions. A continuació destaco alguns arguments a favor del treball en grups cooperatius, així com també altres opinions que prioritzen el treball en parelles o grups més reduïts.

En primer lloc, la majoria d'infants dels quatre grups prioritzen el treball en grups cooperatius perquè reconeixen els beneficis que els aporta per a la consecució dels objectius d'aprenentatge. Afirmen que a través dels grups cooperatius s'afavoreix l'ajuda mútua i s'aconsegueixen majors nivells de participació, ja que poden resoldre dubtes i arribar a solucions més compartides i consensuades entre els diversos membres. Segons ells, el grup esdevé un suport bàsic on recolzar-se: "a vegades si se't dona molt malament una cosa amb el grup cooperatiu estàs més acollit" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17).

En segon lloc, més de la meitat dels alumnes dels quatre grups també reclamen treballar en grups reduïts o en parelles, sense restar-li valor ni importància al treball cooperatiu. És a dir, reconeixen que quan es treballa en grups cooperatius no sempre es pot tirar endavant amb les idees d'un mateix, sinó que cal debatre-les i consensuar-les amb la resta de membres, cosa que pot comportar discussions i distraccions. Consideren, en canvi, que quan treballen en grups reduïts o en parelles "no costa tant posar-se d'acord" (AlumneGA_Activitat1_Curs2016-17), cosa que els facilita la presa de decisions. Els adults són conscients que el treball en grups cooperatius els força a acceptar i reconèixer punts de vista diferents als propis, cosa que pot generar desavinences i conflictes, per la qual cosa no els sorprèn que l'alumnat prioritzi treballar en grups reduïts o en parelles, ja que com afirma un docent "treballar en parelles els resulta més còmode en realitat. En el grup cooperatiu han d'aguantar i s'han d'esforçar més" (Docent 1_Entrevista_Curs2016-17).

Per tant, em pregunto: els grups reduïts afavoreixen i faciliten la participació de tot l'alumnat? L'anàlisi de les dades mostra que aquesta tipologia d'agrupaments els fa assumir una actitud més proactiva i compromesa amb les activitats i els fa estar més atents i implicats en la consecució dels objectius d'aprenentatge. L'alumnat admet que els grups reduïts els ajuda a estar més concentrats i a distreure's menys, per la qual cosa relacionen el número de membres del grup amb la capacitat d'atenció, concentració i participació que poden tenir cap a les propostes d'aula, ja que com afirma un jove "si ets dos et sents obligat a treballar més" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). El professorat, per la seva banda, és conscient que allò que enriqueix el treball en grups cooperatius és el debat, l'intercanvi d'opinions i la presa d'acords compartits entre els membres, per la qual cosa reconeixen els beneficis de treballar en

grups més reduïts. Tot i que admeten que l'ideal és fer grups de quatre, he recollit afirmacions disperses en aquesta direcció. Mentre que les professores dels grups A, B i D afirmen que sovint prefereixen grups de tres precisament per promoure escenaris de major interacció i implicació dels alumnes, el docent del grup C considera que no és tan important el nombre de membres del grup sinó que aquest número vagi en consonància amb el treball que executin: "el més important és que ells prenguin la decisió. Si tu vols ser un grup de set persones m'heu de generar prou feina com perquè pugui valorar a set persones, si sou un grup de tres generareu menys feina" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). No obstant això, alhora reconeixen que agrupar a l'alumnat en grups reduïts incrementa la complexitat pels docents, ja que han de donar resposta i atendre les necessitats de més grups d'alumnes.

A banda d'això, els joves també reconeixen les tensions que hi ha tant a l'hora de treballar en grups reduïts com en grups cooperatius. Quant als grups cooperatius, opinen que sempre hi ha algú que no treballa i que es recolza en la feina que fan els seus companys. Pel que fa als grups reduïts verbalitzen que si els toca amb un company que no s'implica ni treballa la responsabilitat en l'execució de les tasques recau únicament en una persona. A fi de minimitzar aquests problemes cada docent implementa diversos agrupaments en activitats esporàdiques que permeten als joves desconnectar de les relacions i, sovint, pressions generades en el si del grup. Argumenten la importància que aprenguin a treballar amb persones diferents, per la qual cosa al llarg del curs ofereixen noves propostes d'agrupaments per tal que tothom trobi un espai i un temps concret per participar de manera activa, tranquil·la i segura.

Per últim, alguns joves dels quatre grups consideren que se'ls hauria de fer més participis en els processos de presa de decisions sobre la formació dels grups de treball. És a dir, reclamen la possibilitat d'escollir els agrupaments ja que consideren que quan treballen amb persones amb les que hi tenen confiança i bona relació s'impliquen més, cosa que reverteix en l'execució de les tasques. Tot i que la majoria de les aportacions dels grups A, C i D reclamen la possibilitat d'agrupar-se amb persones amb les quals tinguin una relació d'amistat, les del grup B van orientades en el sentit oposat. Així, justifiquen la idea que la formació dels grups s'ha de fer en base a criteris de treball donant valor als aprenentatges individuals i col·lectius, i admeten que estan més concentrats quan treballen amb persones amb qui no hi tenen tanta afinitat. És per això que em pregunto: aquest argument recollit del grup de 4t d'ESO es deu al grau de maduració dels joves o a la pressió que senten pel proper curs de batxillerat?

Els docents admeten que participar en la formació dels grups els fa assumir un rol crític i compromès cap al funcionament dels mateixos, i que aquells grups que es creen segons criteris

d'afinitat acostumen a tenir problemes quan aquestes relacions es trenquen o entren en conflicte, mentre que aquells grups que s'assenten sobre aspectes acadèmics acostumen a tenir més èxit i recorregut. La recerca ha posat de manifest, doncs, que la relació d'amistat entre iguals, el treball escolar i el rendiment acadèmic són aspectes difícils de gestionar en els contextos d'aula.

7.3.3. Factor 3. Organització interna dels grups de treball cooperatiu

Tot i que en general els alumnes treballen de manera cooperativa, debatent cada idea entre els seus membres i arribant a acords compartits i consensuats, alhora n'he observat d'altres que simplement treballen en grup. És a dir, no construeixen un contingut comú i unificat entre els diversos membres, sinó que es reparteixen les tasques i el treball final és la suma de les diferents parts. En aquests casos la riquesa del debat, el diàleg i l'intercanvi d'opinions no es produeix –o es produeix molt poc–, fet que acaba generant menys oportunitats per arribar a aprenentatges compartits i consensuats entre tots. Com destaca una professora, “poden estar asseguts de quatre en quatre i ser completament independents l'un de l'altre i no treballar cooperativament” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

El treball de camp ha evidenciat que el fet que els alumnes recorrin a l'adult davant de qualsevol dubte i/o problema mostra que cadascú s'ha responsabilitzat d'una part de la tasca, i com assenyala el docent 3, “com que un es responsabilitza d'una part a la següent persona que ha de preguntar ja és al professor. Això passa bastant sovint. És un dels temes que s'ha de vigilar a l'hora de treballar d'aquesta manera” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). A fi de minimitzar aquesta situació he observat que els docents són els responsables d'identificar, detectar i reconduir els grups que no treballen de manera cooperativa, i ho fan recordant als infants el valor de cercar respostes compartides i consensuades entre els diversos membres.

Paral·lelament a això, el fet que cada grup s'organitzi a la seva manera també pot consolidar rols i/o lideratges preestablerts. És a dir, els grups que no acaben de treballar cooperativament sinó que es reparteixen les tasques no ho fan sense cap criteri, sinó que en la majoria dels casos ho fan seguint els punts forts i/o febles de cadascú. Aquest repartiment rau en les capacitats i habilitats dels diversos membres del grup. Tot i que aquesta realitat l'he evidenciat en les quatre matèries, alhora puc discernir algunes diferències, i és que mentre que en el cas de Llengua Castellana el repartiment de tasques recau en aspectes més acadèmics com ara tenir més facilitats en l'escriptura, síntesi conceptual o comprensió lectora, en el cas dels Projectes se sustenta en aspectes competencials, creatius i/o manipulables, ja sigui per dissenyar les aules o

emprar les eines a fi de crear el mobiliari urbà. Així doncs, el fet que l'alumnat sigui coneixedor de les potencialitats de cada membre del grup comporta que la manera com s'organitzen i es reparteixen la feina és segons els punts forts de cadascú. Això pot derivar en l'aparició de lideratges o de rols marcats que poden condicionar la participació en igualtat de condicions de la resta de joves.

Partint d'una de les preguntes que em formulava sobre si els lideratges poden afavorir o limitar la participació de la resta de membres del grup, puc afirmar que el més important és la tipologia d'aquests lideratges. És a dir, arran de les converses amb el professorat apareix la idea que hi ha dues tipologies de lideratges, els positius i els negatius. Un líder positiu, segons ells, són aquelles persones "empàtiques, comprensives i que respecten les paraules i les opinions dels altres" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17), és a dir, esdevenen persones que poden "empènyer a que els que no treballen treballin, és el que diu escolteu s'ha de fer aquesta feina, poseu-vos-hi tots. Jo penso que aquest rol de gestió fort pot ser correcte" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Com a investigadora he evidenciat que la majoria d'aquests líders positius promouen la implicació i atenció de la resta de membres, ja que són alumnes exigents amb els seus companys i els hi reclamen una actitud proactiva i de compromís en les tasques que estan realitzant. Els docents també reconeixen que en el marc de cada grup hi ha alumnes que actuen com a líders naturals, és a dir, persones que saben gestionar el grup i que esdevenen líders positius, i que això depèn de cada individu i del seu caràcter.

Per contra, un líder negatiu és aquell que sovint es creu superior a la resta i "com que ell sap fer de tot els altres queden com secundaris, i això a vegades també és un efecte negatiu" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). Aquests líders negatius o destructius, com mencionen, sovint limiten la participació de certs alumnes atès que es mostren inflexibles i no accepten les tasques realitzades pels seus iguals: "l'excés de zel, algú que diu com que jo vull tenir molt bona nota més val que ho faci tot" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Els adults comparteixen la idea que el més important és ser conscients d'aquesta tipologia de lideratges i agrupar als joves en funció de les seves habilitats i/o competències, partint de la premissa que "el lideratge és bo si ho combines amb alumnes que puguin lluitar contra aquest lideratge" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Per últim, i arran de les dades recollides he evidenciat que l'existència de diversos ritmes de treball sovint perpetua encara més aquests rols o lideratges marcats. És a dir, el fet que hi hagi diferents ritmes de treball a l'aula comporta que sovint no tots participin en igualtat de condicions ni apareguin processos reals de debat, intercanvi i presa d'acords, ja que hi ha joves

que pel fet d'anar a un ritme més lent els situa en una posició inferior en què simplement copien les respostes dels seus companys.

7.3.4. Factor 4. Clima a l'aula i ambient de treball

El quart factor pretén donar resposta a la pregunta: el fet que hi hagi un bon ambient de treball és una condició indispensable per afavorir la participació de l'alumnat? Tal com he observat durant el treball de camp el clima a l'aula en el marc dels quatre grups és distès i agradable, sense l'aparició de conductes disruptives que obliguin a gestionar interrupcions en la dinàmica de treball a classe.

Pel que fa al grup A, els nois i noies treballen de manera calmada i utilitzen un to de veu tranquil i pausat. De fet, són ells mateixos els que s'autoregulen en el moment en què es posen a treballar en grups cooperatius i valoren la importància d'un bon ambient de treball per poder participar de manera activa, ja que consideren que el xivarri a l'aula els dificulta l'acció de compartir les opinions individuals. Així, emfatitzen el valor de l'ordre i el control amb el propòsit de construir un clima tranquil i calmat. Segons la professora, "els alumnes que han patit classes amb soroll se n'adonen que allò no és bo per ells. D'entrada és molt divertit, però quan perdura en el temps ells mateixos ho pateixen i reclamen un canvi" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Quant al grup B, he evidenciat que l'ambient de treball també és distès, cosa que afavoreix que tots i totes participin o que tinguin, com a mínim, les mateixes possibilitats per fer-ho. Tot i que al principi de les classes l'alumnat es mostra més dispers, en el moment en què treballen en grups cooperatius això canvia i, com en el cas anterior, són ells mateixos els que per si sols baixen el to de veu. L'actitud que assumeix l'adult i la relació que estableix amb els joves –en parlo de manera més detallada en el següent apartat– genera un clima de benestar, confiança i respecte, tot i que opina que això esdevé un procés mutu amb l'alumnat: "per aconseguir aquest clima hi ha una part que depèn de mi però una part que depèn d'ells, i segons la cohesió de grup que tinguin també farà que se sentin més o menys integrats per participar" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Tot i que en el grup C també hi ha bastant xivarri i rebombori a l'inici de qualsevol sessió, en general el clima és distès i agradable. Aquest canvi cap a un ambient més tranquil i relaxat es percep sobretot en el moment en què tothom continua amb el disseny de les seves aules, ja que els joves es mostren atents i concentrats. El docent sempre utilitza un to de veu tranquil, serè i proper, i en cap cas empra estratègies més autoritàries ni augmenta el to de veu ja que com afirma "a mi no m'agrada que em cridin, per tant, jo no els cridaré sempre que pugui evitar-ho"

(Docent3_Entrevista_Curs2016-17). En aquest grup també hi ha joves que reclamen el silenci com un element imprescindible per participar, ja que com assenyala un infant “primer de tot tothom ha de ser conscient i fer silenci” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17). No obstant, n’hi ha d’altres que consideren que el treball en grups comporta que hagin de compartir les respostes, idees o exercicis, per la qual cosa sovint hi ha més rebombori del que alguns docents estan disposats a tolerar. L’adult els recorda que el més important és identificar quina actitud han d’assumir en funció del context on es troben:

A cada lloc on aneu hi ha una actitud que s’ha d’aprendre (...). El comportament que s’ha de tenir en una aula és fer silenci quan toca fer silenci, però xerrar quan toca xerrar, i sovint demanem aules amb silenci però després voleu opinar, voleu dir la vostra. Veieu que cada moment té la seva dinàmica, quan hi ha un debat hi haurà soroll, quan heu de discutir entre vosaltres hi haurà soroll, quan hi ha tasques individuals hi haurà silenci, sempre que tothom tingui clar el que es ve a fer a aquí (Docent 3_Entrevista_Curs2016-17).

Pel que fa al grup D, la situació és bastant similar que en els casos anteriors, ja que tot i que a l’inici de qualsevol sessió costa que els infants es posin a treballar la seva actitud i predisposició canvia en el moment en què desenvolupen els seus objectes. Tot i això, puc afirmar que aquest és possiblement el grup en què el clima esdevé més tens en certs moments, ja sigui perquè els infants són més dispersos i costa que es concentrin o bé perquè es mouen constantment per l’aula i utilitzen eines que fan soroll.

Amb relació a l’ambient de treball observat en els projectes em pregunto: és possible que l’alumnat es mostri més neguitós i dispers pel fet que sigui una assignatura sense tanta pressió curricular o es deu a la franja horària en què està situada la matèria? Els docents reconeixen que l’actitud dels joves i l’ambient de treball ve determinat per dos factors. Per una banda, per la franja horària i, per l’altra, per la idiosincràsia de la matèria. Ara bé, tot i que són conscients que les últimes hores del dia són les més feixugues, el docent 3 admet que “en aquest cas ho atribuiria més al fet que és una assignatura optativa, i al fet que la nota de l’assignatura s’engloba dins de les optatives. Per tant, són assignatures de segona” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Segons ells, resulta més laboriós que els alumnes es concentrin i es posin a treballar en les optatives en comparació amb les matèries instrumentals: “el professorat s’ha d’anar guanyant als alumnes i ha de dir escolta aquesta assignatura és tan important com les altres, perquè és creativa i perquè al final surt una cosa que ho podrà gaudir altra gent” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

Finalment, i per tal de donar resposta a la pregunta que m’he formulat a l’inici, puc afirmar que el fet que hi hagi un bon ambient de treball esdevé una condició indispensable a fi que tothom

se senti a gust i pugui participar, cosa que repercuteix no només en els alumnes sinó també en els docents. L'ambient de treball distès facilita el diàleg de manera natural entre alumnat i cap a l'adult, i suscita un escenari en què tothom se sent més segur, confiat i no pressionat per participar. A més, he evidenciat una relació entre el to de veu dels alumnes i la possibilitat de concentrar-se en les tasques i activitats a desenvolupar. És a dir, quan el to de veu és tranquil i agradable es produeixen situacions de debat i intercanvi entre els membres del grup i amb la resta d'individus de la classe. Per contra, en el moment en què a l'aula hi ha crits i xivarri alguns nois i noies se situen en un segon pla i els costa més participar.

7.3.5. Factor 5. Relació professorat – alumnat i gestió del grup classe

El cinquè factor fa referència a la relació que cada professor ha establert amb els joves i a les estratègies que han utilitzat per aconseguir un bon control del grup, i com tot això reverteix en la capacitat de participació de l'alumnat.

Pel que fa al grup A, esmentar que el bon ambient a l'aula no és un element fortuït, sinó que la professora imposa l'ordre i el control com aspectes clau dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Segons ella, el fet de mantenir l'ordre no es deu a un tema d'inseguretat personal sinó que facilita la gestió de l'aula, la qual cosa afavoreix la posterior realització d'activitats que promoguin el debat, el diàleg i l'intercanvi d'opinions. Reconeix que el control i l'ordre a l'aula esdevenen elements primordials per aconseguir un bon ambient de treball: "les classes han de tenir molt de control, pots fer moltes activitats i tenir-los molt en compte, però tu has de tenir l'última paraula, ells han de sentir que tu controles molt" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Menciona que a principi de curs dedica molts esforços als procediments i no tant als continguts, "perquè per mi són importantíssims els procediments, com fer les coses, tots els passos que s'han de seguir, perquè si això funciona, si això s'aprèn, després tot flueix" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Atès que els límits són clars i compartits per a tothom els joves es comporten tal com ella vol i espera, és a dir, són alumnes que treballen de manera tranquil·la i concentrada. Segons la professora això no s'aconsegueix de manera espontània ni a l'atzar, sinó que "és un tarannà que ja venim construint des del curs passat" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Davant d'alguna situació conflictiva gestiona el grup sense cridar ni tampoc utilitza recursos dissuasius com el càstig, cosa que afavoreix que la relació construïda amb l'alumnat sigui positiva i de confiança. No obstant, també és conscient que en aquest procés cal tenir molt clar l'objectiu a aconseguir i "estar preparat per rebre mocs, perquè no tot són flors i violes, (...) perquè malgrat fer un gran esforç aquests alumnes o no t'ho reconeixin o algun dia fins i tot t'insultin" (Docent1_Entrevista

_Curs2016-17). Com em comenta, un element que pot contribuir a aquest procés, a banda de “tenir la pell molt dura perquè treballant amb adolescents no pots tenir la pell sensible, la gent que la té sensible no sobreviu” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17) és el fet de tenir sentit de l’humor i no rebre com a atacs personals els problemes i/o conflictes que puguin sorgir amb els alumnes.

Quant al grup B, la professora admet que el fet que sigui el grup més nombrós dificulta el manteniment de l’ordre i la gestió a l’aula. Tanmateix, procura mantenir l’ordre i el control com elements bàsics pel bon funcionament de les classes, i tot i que deixa autonomia i llibertat als joves per desenvolupar les activitats d’aprenentatge alhora marca uns límits clars dins els quals actuar. La relació que manté amb el grup és propera i de confiança, i per aconseguir-ho introdueix bromes o ironies, així com també escolta amb atenció i es mostra respectuosa amb els alumnes, cosa que fa que la valorin com una molt bona professora: “de la professora de castellà estic contenta, no només per les activitats i la seva manera d’ensenyar sinó que també m’agrada el seu bon rotllo. Fa que tinguis ganes d’aprendre” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17). Els joves afirmen que aquesta professora esdevé exigent amb les tasques que demana però alhora reconeixen que la manera com es relaciona amb ells i els interpel·la promou una relació de confiança i proximitat. Com em comenta un infant, “ella és l’exemple a seguir” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17) o un altre que verbalitza que “tant de bo totes les classes fossin com les seves” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17).

La professora reconeix que aquesta bona relació amb l’alumnat pot contribuir a minimitzar aquells casos d’infants més tímids o relegats del grup, ja que com assenyala “penso que aquests alumnes més tímids, reservats i que els costa preguntar no em tenen por. És a dir, no els fa res preguntar-me, (...) i ho afavoreix el fet que ells tinguin més facilitat per dirigir-se a mi” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Centrant-me en el grup C, el professor es mostra proper i tranquil i sempre procura establir un ambient basat en la llibertat, el diàleg i la confiança mútua entre iguals. De fet, el tema de la confiança ha aparegut de manera recurrent no només en les converses compartides sinó també en la realitat observada dins l’aula. Admet que a les aules no hi hauria d’haver portes sinó que els alumnes haurien d’estar en lliure moviment:

Com a docent has de confiar amb ells, si no confies amb ells malament perquè també ho veuen (...). D’acord que s’ha de mantenir una mica de distància professor i alumne, però jo entenc que és relació de persones i que són persones (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Facilita espais en què els joves es puguin organitzar i prendre decisions que després tinguin una

repercussió en les seves accions, ja que opina que el més important és que l'alumnat disposi de múltiples experiències per tal que de manera progressiva es vagin autoregulant, i que l'única manera per aconseguir-ho és que se'ls hi ofereixin en el context escolar:

Jo els deixo llibertat perquè puguin fer però després veig si han perdut el temps o no. Després hi ha una pèrdua de llibertat en aquest sentit, de dir jo us vaig donar confiança (...) i aquesta és la qüestió. A vegades sembla que tinguis la sensació de perdre temps, però és molt difícil perdre el temps si estan discutint, interactuant..., potser no està relacionat amb el que tu estàs fent, perquè tenim la tendència fem matemàtiques i tot el que no tingui res a veure amb això no compta, és perdre temps. No, el comportament a l'aula, interaccionar entre ells, això és transversal a les matemàtiques (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Malgrat el plantejament del docent, alguns joves reclamen que hi hagi més organització i ordre en el si de la matèria, tal com exposa un infant quan diu "canviaria la llibertat de la classe, jo posaria més ordres" (AlumneGC_Activitat1_Curs2016-17). Opinen que el professor hauria de marcar els límits, repensar la llibertat que deixa a l'aula i definir més clarament l'objectiu final i com arribar-hi. D'altres també assenyalen que "el que canviaria per millorar la participació seria la manera d'organitzar les coses perquè a vegades no hi ha prou organització i necessitem les coses adequades" (AlumneGC_Activitat1_Curs2016-17). Com a investigadora em sorprèn que aquest grup, essent el que disposa de major llibertat de decisió i acció, sigui l'únic que emfatitzi la importància d'una bona organització de l'assignatura, reclamant límits més clars i marcats per l'adult. El docent és conscient d'aquesta realitat i fins i tot em comenta que són molts els alumnes que necessiten unes pautes clares i marcades.

Pel que fa al grup D, la professora reconeix que el control a l'aula esdevé essencial ja que "sense ordre no funciona, és que ho passo molt malament sinó, necessito tenir-ho organitzat i tot ordenat" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). Quant a la relació que estableix amb els joves, teixeix una relació propera i de confiança, partint de la premissa que ella no es considera una professora autoritària: "els dic que no sóc gens dictadora, i tot i això quan m'hi poso se'm quadren, però clar és molt cansat haver d'anar fent dictadura contínuament, (...) i a aquí no funcionem així, han de ser més autònoms" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

Arran de les observacions realitzades he evidenciat que dels quatre docents ella és la que es dirigeix amb més rigidesa a l'alumnat. És a dir, en situacions de desordre i rebombori a l'aula sovint utilitza un to de veu més alt, dur i taxatiu. Fins i tot en més d'una ocasió he observat com empra petites amenaces per tal de reconduir el grup o a certs alumnes.

Aquesta actitud, tal com ella mateixa afirma, es deu a la inseguretat que sent en el moment en

què el grup es comença a descontrolar, atès que quan els infants estan treballant de manera tranquil·la i concentrada es mostra propera i empàtica. De fet, em comenta que aquest grup està conformat per infants “amb caràcters diferents i també amb caràcters més forts, i clar xoquen molt entre ells” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). M'explica que ha costat molt cohesionar el grup i que aprenguin a treballar de manera conjunta, i que un dels principals problemes per tal de mantenir el bon ambient de treball és com gestionar el grup pel fet que s'esveren amb molta facilitat. Tot i això, alhora opina que aquesta excitació també demostra la implicació i el compromís dels joves amb les tasques: “és un grup molt diferent comparativament amb tots els que estàs fent, perquè són els nens més moguts, però tota la part acadèmica que els falta tenen poder part de cor, són més passionals” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17).

En qualsevol cas, cada docent gestiona el grup segons la confiança que construeix en ell mateix i amb els alumnes. Així, la relació teixida entre adults i infants es basa en la manera d'impartir docència i de concebre l'educació per part dels professors, així com també en les experiències prèvies viscudes. És a dir, en la seva *agència*²⁹, atès que cadascú cohabita amb una motxilla plena d'experiències que formen part de la pròpia trajectòria vital i guien la relació amb els infants.

7.3.6. Factor 6. El rol del docent i de l'alumnat dins l'aula

Els rols que assumeixen el professorat i l'alumnat respectivament també esdevenen factors importants a l'hora d'avançar cap a escenaris d'aprenentatge participatius. Tot i que he recollit aportacions de joves que estan d'acord amb la manera de treballar de cada matèria i no implementarien cap canvi, també n'he obtingut d'altres que valoren la importància d'un canvi de rol i afirmen que haurien de tenir un paper més actiu a l'hora de dissenyar i desenvolupar activitats d'aprenentatge.

Pel que fa a les matèries de Llengua Castellana, destacar que a l'inici de qualsevol sessió les professores assumeixen un rol actiu en què contextualitzen els objectius, les activitats i els recursos que els estudiants han d'emprar. Elles es dirigeixen unidireccionalment al grup i l'alumnat simplement es manté a l'espera per rebre les indicacions a fi d'executar-les. En aquest moment els joves no participen ni prenen decisions i actuen com a receptors de la informació.

²⁹ Al llarg de la tesi faig referència al terme *agència* del professorat entesa com la manera de ser, d'impartir docència i d'entendre l'educació de cada un dels docents participants en la recerca. Així, en el moment d'utilitzar aquest terme em refereixo a aquests àmbits de reflexió. Aquest concepte, vinculat al rol docent, el desenvolupo de manera més detallada i fonamentada teòricament en el capítol 10 (vegeu l'apartat 10.1.3.).

Tanmateix, el seu rol canvia quan es posen a treballar en grups cooperatius, ja que les professores es converteixen en guies i facilitadores dels aprenentatges i ajuden a resoldre problemes o a reconduir a aquells alumnes més dispersos.

En el cas dels Projectes la realitat és lleugerament diferent, ja que hi ha un únic objectiu transversal al llarg del curs, per la qual cosa els alumnes ja tenen clar en quin punt es troben i com continuar a fi de dissenyar les aules o elaborar el mobiliari urbà. Tot i que a l'inici de les sessions els adults són els responsables de recordar les tasques a realitzar, els joves assumeixen un rol actiu i compromès ja des del principi. Els docents procuren que tothom reflexioni sobre els seus dissenys i que es formulin preguntes i interrogants al voltant de les decisions preses amb el propòsit que vegin els avantatges i inconvenients de cada opció i assumeixin un paper crític i reflexiu. És més, tot i que sovint no estan d'acord amb les decisions que prenen els infants, ja sigui per la dificultat que tindran a l'hora de crear els objectes o perquè el disseny de les aules dista molt del seu pensament, en cap cas els obliguen a canviar de decisió sinó que els suggereixen noves preguntes per tal que siguin ells mateixos els que reflexionin sobre allò que estan creant i, si escau, introdueixin els canvis segons les seves conviccions.

Així doncs, i en base a la pregunta que em formulava sobre si el rol de l'adult condiciona que els infants participin de manera més activa en els contextos d'aula considero que sí, ja que en funció de quin sigui el seu paper afavoreix que els infants deixin de banda actituds més passives i assumeixin, de manera progressiva, rols de major implicació, atenció i compromís. Per tant, a través de les observacions puc constatar que són els adults els encarregats de promoure la implicació activa dels joves a través de les activitats, estratègies metodològiques i accions concretes que suggereixen.

7.3.7. Factor 7. Tipologia de propostes educatives

En el transcurs del treball de camp també m'he qüestionat si la participació de l'alumnat pot venir condicionada per les activitats d'ensenyament i aprenentatge que proposa l'adult. Per tant, quina relació hi ha entre la proposta educativa i la capacitat de participació de l'alumnat? Tot i que pot semblar una cosa relativament òbvia és important reflexionar sobre les activitats que tenen lloc en els contextos d'aula amb el propòsit que interpel·lin als infants a implicar-se d'una manera més activa i conscient.

Pel que fa al grup A, la meitat dels infants reclamen un canvi en les activitats d'aprenentatge per aconseguir nivells més elevats de participació i fins i tot fan propostes concretes d'activitats, com ara "m'agradaria que féssim alguna exposició oral en grup perquè així podríem pujar la nota

i perdre la por davant del públic” (AlumneGA_Activitat1_Curs2016-17) o d’altres que suggereixen mirar documentals per després poder debatre’ls. Valoren que les activitats siguin més divertides en format joc, ja que consideren que això els faria augmentar la seva motivació i implicació. De fet, la professora reconeix que “per mi això és una assignatura pendent, jugar més i donar rols als grups” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Encara que incorpora activitats que promouen escenaris participatius, com ara espais de diàleg en petits, mitjans o grans grups, o espais de correcció conjunta que fomenten el debat i l’intercanvi d’opinions, la realitat observada és que no hi ha una participació real de tothom ja que hi continua havent joves que es mantenen en un segon pla.

Quant al grup B, la professora utilitza activitats, dinàmiques i pràctiques que resulten motivadores pels alumnes, com ara debats, exposicions orals o treballs en grups a partir de recursos informàtics interactius amb el propòsit de captar la seva atenció. A més, incorpora altres activitats que esdevenen espais de debat i interacció, així com també procura fer exercicis d’expressió oral ja que, com m’explica, aquest és un dels objectius de la matèria. No obstant, alhora reconeix que “fem expressió oral però no sempre la fem amb exposicions orals, en fem una o dues perquè trobo que ja ho fan en moltes matèries” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Per això procura incorporar activitats variades i dinàmiques que promoguin escenaris de major atenció i implicació.

Centrant-me en el grup C, el docent és conscient que en funció de quina sigui la dinàmica de classe i les activitats que planteja s’ofereixen més o menys oportunitats per participar. Més de la meitat dels alumnes opinen que els debats i les exposicions orals els ajuden a participar de manera activa, i afirmen que a través d’aquest intercanvi poden conèixer les tasques que estan desenvolupant la resta de grups. A més, també reclamen activitats dinàmiques, pràctiques i interactives per incrementar l’atenció i la motivació de tothom, ja que afirmen que l’optativa, tal com està dissenyada, ha estat una mica avorrida. El docent reconeix aquest sentiment i em comenta que “se’ls hi ha fet llarg el tema del disseny, no acaben d’entendre que per poder construir una maqueta s’han de fer plànols. Volen acció directa” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Els joves també suggereixen altres propostes com el fet de realitzar excursions i sortides per anar a veure edificis amb el propòsit d’agafar idees de cara el disseny del nou institut.

Per últim, i referent al grup D, la majoria d’infants reclamen activitats més pràctiques i de manipulació per aprendre a utilitzar les eines abans de realitzar els objectes. Com en el grup anterior, la part de preparació, cerca de materials i disseny els resulta feixuga, i tot i que la professora comprèn que els joves reclamin més moviment i acció, alhora reconeix la importància

d'aquesta primera fase per una bona execució dels objectes: "entenc que si tu mires la setmana totes les hores que tenen estan asseguts, i per ells fer una cosa que es poden aixecar i remenar és genial" (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). Els alumnes comparteixen aquesta idea i opinen que possiblement s'esveren amb més facilitat perquè no estan acostumats a realitzar activitats en què s'hagin de moure: "el que ens fa posar més nerviosos és que no estem acostumats a fer-ho, perquè sempre ens han fet fer exercicis i apuntar, i no hem fet mai més res" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17).

Així doncs, com es poden aconseguir majors nivells de participació de tots i totes reconsiderant la tipologia de propostes educatives? Tot i que el professorat és conscient que això no és una tasca senzilla, consideren que cal cercar estratègies i tècniques variades al llarg dels cursos que augmentin la motivació i atenció dels joves en les activitats d'aula. Com exposa un adult, "amb una activitat no ho pots veure perquè amb una activitat passa que hi ha un noi que no obre la boca o que aquell dia té ganes de fer gresca, i un altre dia serà el més participatiu" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Afirmen que la seva feina és motivar-los i que algunes estratègies útils són activitats basades en el factor sorpresa, suggerir nous programes informàtics per tal que puguin cercar les respostes directament a la xarxa sense haver de recórrer a l'adult o implicar-los en els processos d'avaluació, tant en les autoavaluacions com en les coavaluacions. Com mencionen, per aconseguir que tots i totes participin al màxim un recurs molt útil i eficaç és explicar-los que la participació també és un criteri d'avaluació i involucrar-los en aquests processos, ja que d'aquesta manera els joves poden assumir un rol més crític i reflexiu no només amb la feina que estan desenvolupant a nivell individual (autoavaluació), sinó també envers la feina que estan fent els seus companys (coavaluació).

7.3.8. Factor 8. Distribució horària i espacial

El darrer factor correspon a la distribució horària i espacial a fi d'incrementar la participació de l'alumnat. Centrant-me en la distribució horària, el fet que el centre hagi apostat per una organització de les franges horàries dividides en sessions de dues hores permet incorporar activitats més pràctiques, cosa que genera processos compartits i consensuats entre l'alumnat. A més, aquesta distribució permet als docents dissenyar, planificar i executar activitats basades en el debat i l'intercanvi d'opinions. D'altra banda, també reconeixen que la franja horària en què es troben situades les matèries condiciona l'actitud, la implicació i la motivació dels alumnes, ja que "no és el mateix tenir les classes a primera hora que a última hora, no té res a veure" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Amb relació a això em pregunto: quina relació hi ha entre la distribució de la matèria dins la franja horària i l'actitud participativa dels joves? En el treball de camp he pogut veure que aquelles assignatures instrumentals s'acostumen a col·locar a primera hora atès que la capacitat de concentració i atenció dels alumnes és superior, mentre que a mesura que avança la jornada escolar els infants estan més cansats i dispersos, per la qual cosa en les darreres hores s'acostumen a situar matèries més pràctiques com ara les optatives:

Teníem les assignatures més centrals a les últimes hores, i en aquestes matèries que tenim un currículum més marcat (...) trobàvem als alumnes molt cansats. Llavors va ser quan vam fer la proposta de sobretot els dijous i divendres intentem no posar-hi aquestes matèries més centrals. (...) I no és perquè menyspreem les altres assignatures, sinó perquè potser no hi ha aquesta pressió tan forta del currículum com la que tenim amb les altres amb les proves de competències bàsiques que ens marquen molt el nivell que hem d'aconseguir (Docent 2_Entrevista_Curs2016-17).

Pel que fa a la distribució espacial, destacar que hi ha infants dels quatre grups que comparteixen la idea que la seva col·locació dins l'aula influeix en la seva atenció i participació, ja que quan estan situats al darrera de la classe estan més dispersos que quan es col·loquen al davant: "seure més enrere em fa despistar més perquè sento que la professora em controla menys" (AlumneGB_Activitat1_Curs2016-17). És per això que suggereixen col·locar les taules en forma de U o bé seure en rotllana. Els adults, però, afirmen que el fet de modificar les taules comporta un gran enrenou dins l'aula, per la qual cosa cadascú intenta buscar estratègies a fi de captar l'atenció de l'alumnat, com el fet de demanar-los que es col·loquin a la part del davant de la classe amb les cadires o situar-se en rotllana en moments puntuals.

Per concloure, esmentar que aquests vuit factors han esdevingut àmbits de reflexió individual i col·lectiva amb els docents i l'alumnat a fi d'identificar i repensar els elements que condicionen la participació activa dels infants en els contextos d'aula. El propòsit és que tothom disposi de suficients espais i moments per implicar-se i participar de manera segura, tranquil·la i confiada. Aquests elements, però, no només condicionen la seva participació sinó que també tenen una incidència directa en les condicions d'aprenentatge que es produeixen dins l'aula. És a dir, aquests factors han estat clau per identificar elements possibilitadors de contextos d'aprenentatge més participatius. És per això que en el següent apartat em centro en els processos d'aprenentatge que tenen lloc a les aules investigades.

7.4. Contextos d'aprenentatge participatius en els grups investigats

En el moment de reflexionar sobre com avançar cap a escenaris educatius cada vegada més participatius resulta bàsic reconsiderar també certs aspectes dels contextos d'aprenentatge que

tenen lloc dins les aules i com es caracteritzen. Malgrat analitzar com es concreten els aprenentatges dels infants no ha estat l'objecte d'estudi principal, i menys encara fer-ho a través dels resultats acadèmics i de les qualificacions numèriques, al llarg de la tesi he partit de la premissa que si des del centre es promouen activitats i metodologies participatives en què l'alumnat tingui l'oportunitat d'assumir un rol més actiu vers els aprenentatges és perquè es considera que aquesta forma de treballar els ofereix més possibilitats educatives per assolir-los, sense perdre de vista que parlar d'aprenentatge significa atendre les múltiples característiques, factors i processos que hi formen part. Així doncs, quina relació hi ha entre el fet d'augmentar la capacitat participativa de l'alumnat i la manera com assoleixen els aprenentatges? A continuació procuro respondre aquesta pregunta partint de la premissa que la informació sorgeix dels punts de vista, opinions i aportacions dels docents i l'alumnat.

Abans, però, voldria exposar dues consideracions vinculades a aquest punt. Per una banda, esmentar que la reflexió sobre els contextos d'aprenentatge ha vingut derivada de l'anàlisi de la capacitat participativa de l'alumnat, per la qual cosa el discurs que emergeix al voltant dels processos d'aprenentatge comparteix grans similituds i paral·lelismes amb l'anàlisi de la participació, atès que sovint els propis alumnes han situat els termes *participació* i *aprenentatge* com a sinònims. És a dir, els nois i noies en el moment de reflexionar sobre la seva participació i els elements que la possibiliten i/o limiten, ho han relacionat també amb els processos d'aprenentatge. Per l'altra, puc afirmar que l'anàlisi més detallada i profunda dels contextos d'aprenentatge i de les seves condicions ha esdevingut un dels reptes de la tesi i del treball de camp realitzat, ja que la informació recollida en aquest sentit ha estat més limitada (vegeu el capítol 11). Així, em pregunto: què aporta aquest punt respecte l'anterior? Tot i que esdevé complex respondre a aquesta pregunta, la meua intenció com a investigadora és identificar elements possibilitadors dels contextos d'aprenentatge descrits pels propis alumnes, i establir noves línies de reflexió sobre com la participació contribueix a l'assoliment dels aprenentatges en els contextos d'aula.

Vinculat a això, esmentar que els joves participants en la recerca són els primers que estableixen una relació de complementarietat i una correlació entre el fet de participar activament en els contextos d'aula i la manera com assoleixen als aprenentatges. A fi d'analitzar aquesta realitat, tot seguit detallo les particularitats de cada un dels grups investigats.

Centrant-me en el grup A, la totalitat de l'alumnat considera que quan participen tenen més oportunitats per aprendre ja que poden compartir dubtes, formular noves preguntes sobre les activitats i rebre les indicacions de la professora o dels altres companys a l'hora de realitzar les

tasques. Com exposa un jove, “tens més oportunitats perquè si t'estàs equivocant et poden corregir o resoldre dubtes” (AlumneGA_Activitat2_Curs2016-17) o un altre que admet que “quan participes aprens més perquè estàs compartint la teva opinió” (AlumneGA_Activitat2_Curs2016-17). Vinculen la participació amb el fet d'ajudar-se mútuament, corregir errors i resoldre preguntes, cosa que reverteix en les possibilitats que tenen per assolir als aprenentatges. També emfatitzen el valor de l'atenció, ja que consideren que participar a l'aula els interpel·la a prestar més atenció en els processos d'aprenentatge: “jo aprenc més quan estic atenta que no pas quan estic distreta parlant d'altres coses” (AlumneGA_Activitat2_Curs2016-17). De les seves respostes, doncs, identifico la idea que el fet d'interaccionar i col·laborar entre ells els ajuda a aprendre de les aportacions dels altres, i que no només es pot accedir als aprenentatges de manera individual, és a dir, optant per fórmules i processos individualistes, sinó que precisament prioritzen i vinculen la participació amb la possibilitat d'accedir als aprenentatges d'una manera més compartida i consensuada entre iguals i amb l'adult. Per tant, valoren que els processos d'aprenentatge siguin espais compartits en què la interacció i la col·laboració esdevinguin elements bàsics.

Quant al grup B, i com en el cas anterior, tot l'alumnat afirma que en el moment en què participen tenen més oportunitats per aprendre, ja que segons ells els permet estar atents amb allò que succeeix a l'aula, escoltar als seus companys, ajudar-se mútuament i corregir els errors, cosa que reverteix directament en com assoleixen els aprenentatges. En aquest cas, torna a aparèixer el valor de la col·laboració i de la interacció i del consegüent aprenentatge conjunt i compartit entre iguals i amb l'adult: “jo crec que quan participes tens més oportunitats per aprendre perquè així pots resoldre els dubtes i perquè tens com una connexió amb la classe que fa que acabis aprenent més” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17). Mencionen que treballar conjuntament i compartir les activitats els ofereix més oportunitats per adonar-se de les seves equivocacions i rectificar-les, generant així “un debat d'opinions amb altres companys per ampliar els teus coneixements” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17). Admeten que compartir aquest procés amb la resta contribueix a que “l'aprenentatge sigui més eficaç” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17).

Una nova idea que apareix en aquest grup és el fet de tenir interès pels aprenentatges. És a dir, assenyalen que participar activament a l'aula incrementa el seu interès i motivació per les activitats, ja que com afirma un jove “quan t'involucre i prestes atenció sempre tens més possibilitats per aprendre ja que si poses interès en les coses sempre en descobreixes que no sabies” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17).

Pel que fa al grup C, la majoria d'alumnes comparteixen el mateix enfocament que els grups anteriors i manifesten que quan participen tenen més oportunitats per aprendre. Argumenten que el fet de participar els permet escoltar nous punts de vista i opinions, resoldre dubtes, compartir interrogants i aprendre dels propis errors i de les equivocacions dels altres, cosa que els beneficia a l'hora d'assolir els aprenentatges. Com destaca un jove: "si participes aprens més ja que si per exemple t'equivoques aprens d'aquest error i no el tornes a cometre. Si no dius res no se't resolen els dubtes i et quedes amb ells i no aprens" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17). Opinen, per tant, que el fet que sigui un procés compartit els ofereix la possibilitat de crear debats, intercanvis i diàlegs a fi que tothom pugui resoldre els seus dubtes i aprendre al màxim de les seves possibilitats. Tanmateix, en aquest cas apareix un infant que considera que quan participa activament a l'aula disposa de les mateixes oportunitats per aprendre: "quan participes tens les mateixes possibilitats per aprendre perquè aprendràs el mateix però tu triaràs la manera divertida per passar-t'ho millor" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17).

Finalment, i pel que fa a les respostes obtingudes del grup D, esmentar que en aquest cas també hi ha hagut un jove que opina que té les mateixes oportunitats, mentre que la resta comparteixen els arguments que han aparegut en els tres grups anteriors. Consideren que en el moment en què participen s'impliquen més amb allò que succeeix dins l'aula, cosa que fa que prestin més atenció i estiguin més compromesos amb les propostes educatives i, en conseqüència, "si escoltes aprens més" (AlumneGD_Activitat2_Curs2016-17). Com mencionen, el fet de participar a l'aula i compartir les opinions individuals els ajuda a arribar a solucions més consensuades i compartides, i alhora els ofereix la possibilitat d'aprendre dels errors: "tens més oportunitats ja que aprenem els uns dels altres i si ens equivoquem ens poden rectificar o resoldre dubtes" (AlumneGD_Activitat2_Curs2016-17). Així, emfatitzen la interacció i que els aprenentatges esdevinguin processos compartits entre iguals i amb l'adult a fi "d'ampliar més la informació sobre allò que estem estudiant" (AlumneGD_Activitat2_Curs2016-17).

Amb relació a això, considero important destacar que han esdevingut els propis alumnes els que han manifestat aquesta relació entre els conceptes de *participació* i *aprenentatge*, fent emergir la idea que els escenaris participatius els ofereixen més oportunitats per assolir els aprenentatges d'una manera més compartida, consensuada i significativa. Per tant, de 78 alumnes participants en la recerca, 76 han afirmat que quan participen tenen més oportunitats per aprendre, mentre que els 2 joves restants han argumentat que tenen les mateixes. Ara bé, quins són els elements que afavoreixen aquests processos d'aprenentatge més compartits i significatius?

7.4.1. Elements que afavoreixen els processos d'aprenentatge

Aquest punt fa referència als elements que els alumnes consideren que promouen l'assoliment dels aprenentatges a les aules de secundària. Concretament, aquesta informació es basa en les respostes obtingudes de la tercera activitat participativa així com també de les entrevistes amb els infants i docents dels quatre grups. Així, mostro els punts de vista, les opinions i els arguments que han aportat els joves sobre quines dinàmiques, metodologies i activitats els ajuden a aprendre, les quals han estat compartides i transversals en els quatre grups investigats.

Del treball de camp realitzat puc afirmar que per tal que els processos d'aprenentatge esdevinguin significatius i propers és bàsic tenir en consideració sis factors: a) l'actitud de l'alumnat i la motivació pels aprenentatges; b) l'ambient de treball basat en l'ordre i el benestar; c) la pràctica a l'aula i l'aprenentatge horitzontal; d) el rol actiu de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge; e) la tipologia d'agrupaments en funció de la matèria i la proposta educativa; i f) la tipologia d'activitats d'ensenyament i aprenentatge. Aquests factors mantenen un fort paral·lelisme amb els elements que condicionen la capacitat participativa dels joves (vegeu l'apartat 7.3.) pels motius que he argumentat anteriorment.

a. L'actitud de l'alumnat i la motivació pels aprenentatges

Els joves dels quatre grups verbalitzen la importància d'un context motivador que generi major atenció i implicació a l'hora d'aprendre, ja que com diu un alumne "cal que ens motivin perquè som una colla de desmotivats" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17), o un altre que opina que "crec que necessitem motivació perquè quan estàs motivat tens més ganes de fer coses i t'hi esforces més" (AlumneGD_Activitat2_Curs2016-17).

La majoria d'alumnes participants en la recerca reconeixen que quan els processos d'aprenentatge són divertits i atractius es crea un escenari de gaudi i benestar en què treballen i aprenen d'una manera més activa i compromesa. Com afirma un infant, "allò divertit sempre atrau i si pots aprendre divertint-te doncs millor" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Aprendre a través de jocs i propostes variades que els motivin reverteix directament en la seva atenció cap als aprenentatges, ja que com assenyala un jove "si fem una cosa que ens agrada i diverteix ens apliquem més" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Valoren que allò que els ajuda en els seus aprenentatges és implementar a l'aula activitats motivadores per tal de captar la seva atenció, és a dir, activitats que esdevinguin reptes individuals i col·lectius per posar en pràctica els conceptes apresos, tal com menciona un alumne quan diu "crec que el professorat

hauria de proposar classes que plantejessin alguna mena de repte per fer-les més atractives i competitives” (AlumneGB_Activitat2_Curs2016-17). Emfatitzen, doncs, la importància de la motivació, l’atenció i la implicació per a la consecució dels objectius d’aprenentatge.

Reconeixen també que per arribar a aquests contextos d’aprenentatge esdevé fonamental tenir-los en compte a l’hora de fer propostes i aportar idees que s’ajustin als seus interessos, ja que com assenyala un alumne, “si fas una cosa que t’agrada ho faràs més bé i aprendràs més que si fas una cosa que no t’agrada” (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Tanmateix, en els quatre grups també hi ha joves que posen en dubte si l’aprenentatge sempre ha de ser divertit, atès que reconeixen que quan es fan jocs i activitats diverses “després no ens ho prenem en serio” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). A més, també es qüestionen fins a quin punt cal jugar a secundària i al·leguen que “de tant en tant va bé però no sempre perquè sinó al final ens acabarem cansant i no aprendríem res” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17).

El professorat comparteix aquest enfocament i argumenta que el fet d’aconseguir propostes educatives atractives i motivadores és un repte constant i sense fi que han d’afrontar any rere any, ja que no hi ha dos grups iguals ni tampoc maneres similars d’executar propostes d’aprenentatge. Segons ells, el propòsit és replantejar les activitats i transformar-les cap a tasques que suposin alguna mena de repte per a l’alumnat.

b. L’ambient de treball basat en l’ordre i el benestar

La majoria dels infants dels quatre grups consideren que davant de propostes més dinàmiques sovint es crea un ambient de treball d’excitació i rebombori, cosa que no els ajuda a aprendre. Assenyalen que el clima a l’aula no només determina la seva capacitat participativa sinó que també condiona la manera com assoleixen els aprenentatges, ja que amb un clima tranquil, distès i calmat “és més fàcil entendre-ho tot i aprendre” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Evidencien la complexitat que hi ha a l’hora d’assolir els aprenentatges quan l’ambient de treball és mogut i hi ha rebombori, i alhora admeten que també esdevé un procés més difícil pel docent que ha de fer la classe. Com afirma un jove, “si hi ha molt soroll tu no pots treballar i no et pots concentrar” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17), o un altre que reconeix que “quan hi ha una classe que treballa amb molt xivarri et desconcentres i no aprens” (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). És per això que valoren l’ordre i el silenci a l’aula no només per poder participar activament sinó també per aprendre d’una manera més tranquil·la i concentrada, ja que quan es produeixen contextos d’aprenentatge de calma i benestar en què totes les veus són escoltades i reconegudes l’alumnat pot assumir rols de major implicació: “en

el moment en què et sents escoltat notes que et valoren més i això també t'ajuda a aprendre" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Per tant, valoren el benestar i la comoditat a l'aula com dos factors clau a l'hora d'aprendre.

Aquest argument és compartit pels docents participants, els quals entenen l'ordre i el control a l'aula com elements primordials per aconseguir un bon ambient de treball i, en conseqüència, un escenari educatiu favorable a l'assoliment dels aprenentatges. Tanmateix, i com he destacat en punts anteriors, hi ha particularitats en funció del docent i de la seva manera d'entendre l'educació i impartir docència (vegeu l'apartat 7.3.5.).

c. La pràctica a l'aula i l'aprenentatge horitzontal

La majoria d'alumnes dels quatre grups prioritzen les propostes pràctiques ja que reconeixen que aquesta manera de treballar els interpel·la a prestar més atenció i a implicar-se d'una manera més activa i conscient a l'hora d'executar les activitats, cosa que deriva en escenaris de major interacció i col·laboració i facilita la consecució dels objectius d'aprenentatge (vegeu arguments similars a l'apartat 7.3.7.). Com afirma un jove, "si és tot teoria no et queda tant que si ho fas amb pràctica" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17), o un altre que assenyala que "és més fàcil aprendre una cosa quan la fas que no pas que te l'expliquin cent vegades" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17).

Apareix novament la importància de l'atenció i l'interès per assolir els aprenentatges. Ressalten que això sobretot es dona mitjançant propostes pràctiques i deixant de banda activitats més teòriques, memorístiques o de reproducció de continguts, ja que "tu pots estar molta estona escoltant i fent apunts i potser no te n'assabentes de res i no saps com fer-ho" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17), en canvi "és més fàcil i divertit aprendre estant actiu que no pas estant assegut en una cadira i anar apuntant el que diuen a la pissarra" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Afirmen que aquesta manera de treballar promou l'aparició de contextos d'aprenentatge de major interacció, col·laboració i participació activa en què tots i totes poden escoltar-se amb atenció i aprendre mútuament.

Tot i que la majoria de les aportacions dels quatre grups van en la línia del que he descrit anteriorment, també he recollit casos en particular que donen valor a un aprenentatge basat en metodologies més tradicionals a partir de continguts teòrics i de realització d'activitats, cosa que demostra que en funció de com és cada infant reclama uns escenaris d'aprenentatge o uns altres. És a dir, hi ha joves que consideren que per fer pràctica primer cal tenir ben interioritzada la teoria, per la qual cosa també admeten que escoltar, callar, prendre apunts i realitzar activitats

els ajuda a aprendre: “jo quan escolto i apunto, com a matemàtiques, se'm queda més que no pas jugant” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17). Malgrat la diferència en els punts de vista dels nois i noies, tots arriben a la conclusió que en funció de la matèria i dels continguts els resulta més beneficiós treballar d'una manera o altra.

El professorat també comparteix aquests arguments dels joves, i justifiquen que el més important és diversificar la tipologia de propostes des d'aquelles més individuals cap a d'altres més compartides i participatives per tal que l'alumnat pugui desenvolupar diferents competències i habilitats al llarg dels cursos de secundària i assolir els continguts curriculars estipulats en cada nivell educatiu.

d. El rol actiu de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge

Una nova idea transversal als quatre grups és que en el moment en què l'alumnat pot assumir un rol més actiu en els processos de presa de decisions pot accedir als aprenentatges d'una manera més compartida, pràctica i significativa, arguments similars que els descrits en el moment d'analitzar la seva capacitat participativa (vegeu l'apartat 7.3.6.). La majoria d'aportacions van en la línia que el fet de participar els permet prestar més atenció en allò que succeeix a l'aula, implicar-se de manera activa i comprometre's amb les propostes educatives. Com afirma un alumne, “tenim més dret a triar nosaltres que som els que ho hem d'aprendre que no pas els docents” (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). Així, consideren que haurien de tenir més llibertat per proposar i crear activitats d'aprenentatge, així com també per escollir el que volen aprendre, ja que admeten que el fet de prendre decisions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge i a la selecció, disseny i execució de les activitats els fa estar més atents i compromesos.

Mencionen que realitzar activitats basades en els seus interessos i curiositats també els fa augmentar la seva responsabilitat i compromís en l'execució de les tasques, atès que “hi ha més predisposició a treballar quan és alguna cosa que has muntat tu o és tal com t'agradaria que fos” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Comparteixen la idea que quan poden assumir un rol actiu dins l'aula no veuen les qüestions educatives com a simples imposicions per part dels adults, és a dir, com a obligatorietats, sinó que formar part de la presa de decisions pel que fa als objectius, continguts, agrupaments i/o activitats d'ensenyament i aprenentatge, entre d'altres qüestions acadèmiques, els motiva i els implica d'una manera més directa. Això, segons ells, reverteix en els seus aprenentatges, ja que com assenyala un jove “al cap i a la fi qui ha d'aprendre a les classes som els alumnes, si la metodologia és una que a nosaltres ens va bé doncs potser aprenem millor” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17).

A més, també mencionen que se senten suficientment responsables per poder fer aquesta selecció amb criteri i rigor, i consideren que quan assumeixen aquest rol actiu els incrementa el sentit de l'empatia, la responsabilitat i el compromís no només cap als propis aprenentatges sinó també cap als aprenentatges dels companys de grup, ja que "tu has de pensar en tu mateix però també mires pels demés i fas la funció aquesta de pensar què és millor per tu i pels altres. Jo crec que aprens bastant més" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17).

El professorat, amb relació a aquest canvi de rol, reflexiona sobre les possibilitats dels joves a l'hora d'escollir què volen aprendre. És a dir, es qüestionen si cal donar-los major llibertat per escollir què aprendre en els contextos d'aula, o si és més adient fer-los partícips dels processos de presa de decisions sobre com assolir aquests aprenentatges. Mentre que les professores dels grups, A, B i D reconeixen que en funció de la proposta educativa i del contingut a treballar resulta més o menys viable incrementar la participació i la presa de decisions de l'alumnat sobre què aprendre, argumentant que "en tot cas seria el com, però el què, no sé..." (Docent 2_Entrevista_Curs2016-17), el docent 3 assenyala que el que caldria fer és demanar obertament a l'alumnat què els interessa més i "a partir del seu interès nosaltres buscar" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

e. Diversitat en els agrupaments en funció de la matèria i la proposta educativa

La tesi ha posat de manifest que el tema dels agrupaments esdevé una qüestió recurrent i important pels alumnes, ja que en cada activitat formulada, pregunta o conversa ha aparegut. Tot i que la majoria de joves reconeixen el valor de treballar cooperativament per tal de poder compartir el procés d'aprenentatge amb altres membres del grup, ja que "així podem aprendre més perquè estant amb grups podem proposar coses o dir coses diferents" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17), aspectes argumentats també a l'apartat 7.3.2., també destaquen els límits i les tensions que hi ha quan es treballa amb persones que no fan res i es beneficien de la feina de la resta de membres. És per això que valoren treballar en grups reduïts, en parelles o individualment en activitats esporàdiques i al·leguen que "va molt bé perquè tens més llibertat per fer el que vols" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17).

També he recollit diferències a l'hora de prioritzar si treballar en grups heterogenis o homogenis per assolir els aprenentatges. Tot i que la majoria d'alumnes prefereixen treballar en grups heterogenis, emfatitzant la importància de la diversitat en tant que cada persona del grup tingui una expertesa en concret, d'altres prioritzen els homogenis, sobretot quan es tracta de persones que sempre han d'entomar les tasques i assumir un rol actiu dins del grup, cosa que també els acaba desmotivant. Segons un jove, "si el grup és desigual sempre hi ha el típic que fa la feina i

el que l'endarrereix. És millor que en cada grup hi hagi un nivell més o menys semblant perquè ens puguem ajudar” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17).

Amb relació a això, i de manera específica al grup C, el docent els recorda la importància de treballar amb persones amb habilitats diferents per arribar a uns aprenentatges més profunds: “molts estudis diuen que quan més apreneu és quan ho intenteu explicar amb algú que no ho sap fer i quan has d'intentar que t'entengui. (...) Així estàs treballant molt competencialment i és aleshores quan realment apreneu” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). En qualsevol cas, en funció de cada infant i de la seva trajectòria educativa prioritzen una tipologia d'agrupaments o una altra a fi d'assolir els objectius d'aprenentatge.

f. La tipologia d'activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Quant a la tipologia d'activitats, els joves valoren les propostes pràctiques que els facilitin espais d'intercanvi, debat i presa de decisions (vegeu l'apartat 7.3.7.). A banda d'això, en els quatre grups també ha aparegut un debat al voltant de la importància i utilitat de realitzar deures a casa i la seva relació amb els processos d'aprenentatge. En aquest cas he evidenciat diferències en funció del grup, ja que mentre que la majoria d'infants de primer cicle afirmen que fer deures a casa no els ajuda a aprendre, ja que moltes vegades no troben el suport que necessiten per tal de realitzar les tasques, com un alumne quan diu que “si tens algun dubte no tens el professor per ajudar-te i al final sempre acabes deixant els deures sense fer” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17), la majoria de joves de segon cicle valoren positivament aquesta tasca. És a dir, reconeixen els beneficis que els aporta a l'hora d'aprendre, ja que a través dels deures poden repassar el que s'ha realitzat a l'aula, ampliar nous coneixements i consolidar l'aprenentatge de certs continguts curriculars.

Des de l'institut s'ha reflexionat pedagògicament sobre quina hauria de ser la tipologia de deures i quina és la funcionalitat d'encomanar un llistat d'activitats per realitzar a casa, essent conscients que no tothom té els mateixos suports, espais i/o temps. Així, els docents participants afirmen que els deures haurien de ser activitats que no s'han pogut finalitzar a l'aula i que cal tenir-les acabades de cara a la sessió següent, a banda de l'estudi d'exàmens, dictats o altres propostes més complementàries:

Fer deures a casa n'he fet fer durant molts anys i tinc claríssim que no. És a dir, hi ha coses que per gestió d'aula algú les haurà d'acabar a casa perquè el proper dia les treballarem i s'han d'haver acabat i no tothom haurà tingut temps a classe, però deures per deures no, jo ho tinc molt clar (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Admeten que els deures s'haurien d'entendre com aquelles activitats que els joves realitzen a casa derivades de la seva motivació i de l'interès que els suscita: "el millor és quan et diuen que han fet coses a fora que no les havien de fer, que no els hi havien dit que les fessin, això haurien de ser els deures" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Tot i que els quatre comparteixen la idea que a través de la realització de deures sempre s'aprenen coses noves i es consoliden els aprenentatges, també consideren que no han de suposar una gran càrrega de treball per realitzar a casa.

Per concloure, esmentar que tots els elements anteriorment descrits han emergit de les reflexions individuals i col·lectives dels joves i dels docents amb relació a com assolixen els aprenentatges, posant de manifest estratègies, agrupaments, metodologies i pràctiques que els beneficien a l'hora d'aprendre. Tanmateix, i com he articulats a l'inici d'aquest punt, moltes d'aquestes idees són similars a les reflexions que els alumnes fan amb relació als processos participatius, en tant que han situat ambdós conceptes com a sinònims. Tot i ser conscient que la informació sovint es repeteix i complementa, essent honesta amb les respostes dels joves he considerat necessari incloure, per una banda, els arguments que vinculen al concepte de *participació* (vegeu l'apartat 7.3.), i els arguments que exposen en el moment en què pensen en allò que els ajuda a aprendre, articulats al llarg d'aquests apartats.

7.4.2. Aprenentatges vinculats a la vida quotidiana dels infants

Aquest punt fa referència a la tipologia d'aprenentatges que els docents i joves reclamen en els contextos d'ensenyament i aprenentatge a secundària, basant-se en tres principis bàsics: a) que els aprenentatges parteixin dels interessos i motivacions de l'alumnat; b) que els aprenentatges tinguin relació amb la vida quotidiana dels infants; i c) que els aprenentatges els permetin exercir la seva condició com a ciutadans i ciutadanes en la societat actual. Els adults comparteixen que els processos d'aprenentatge haurien de partir dels interessos i motivacions de l'alumnat i vincular-los amb la seva vida quotidiana a fi d'aconseguir contextos de major implicació, atenció i motivació. Admeten que aquesta actitud no només serà cabdal en el seu perfil acadèmic com a estudiants, sinó també en el seu creixement i desenvolupament com a ciutadans i ciutadanes. És per això que valoren els espais de debat, intercanvi i diàleg entre iguals i amb l'adult per compartir les opinions i resoldre dubtes vinculats als aprenentatges. Segons ells, d'aquesta manera s'estimula la col·laboració, es fomenta la reflexió individual i conjunta dels joves i es promou el treball compartit entre iguals.

Repensar les propostes educatives, segons els alumnes, esdevé clau no només per augmentar la seva participació (vegeu l'apartat 7.3.7.) sinó també per avançar cap a aprenentatges més rics,

pràctics, compartits i significatius. Reclamen que en aquest procés se'ls faci partícips, atès que implementar activitats educatives que s'ajustin més als seus interessos, curiositats i necessitats contribueix a oferir propostes en format de repte capaces de combatre l'avorriment a les aules de secundària: "si pots fer el que vols de la manera que vols potser prestes més atenció a la classe i trobes que és més divertit, per tant, t'hi esforces més i aprens més ja que trobes que és interessant" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17).

A més, tenen la percepció que hi ha continguts que estan estudiant que no els ajuden en la seva vida personal i reclamen que els docents els tinguin més en compte a l'hora de prendre decisions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge per poder ajustar més els seus interessos amb allò que s'ha d'aprendre: "estudiar una cosa concreta que ens agrada i que ens pot arribar a servir doncs és diferent que estudiar, per exemple, ciències o alguna cosa rara que no farem servir mai" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). Així, es qüestionen quina és la funcionalitat dels aprenentatges i valoren aquells que estiguin més vinculats a la seva realitat i vida quotidiana: "hi ha persones per exemple que amb 18 anys encara no saben fer ni una truita, jo crec que és més bàsic aprendre a cuinar que aprendre altres coses" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17). Tot i això, hi ha altres joves que opinen que l'institut ha de servir per desenvolupar-se professionalment i poder "aprendre de la vida, o sigui, preparar-te per la vida adulta, i les coses quotidianes les has d'aprendre tu sol. A aquí et preparen per aconseguir una feina que et pugui mantenir per poder fer les coses quotidianes" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17). En qualsevol cas, en els quatre grups investigats han sorgit arguments en què reclamen una major relació entre la seva vida quotidiana i els aprenentatges curriculars, qüestionant-se el sentit i la funcionalitat de l'aprenentatge de certs continguts.

Els docents, per la seva banda, argumenten la importància que l'aprenentatge esdevingui un procés pràctic i dinàmic a fi d'interpel·lar a l'alumnat per assumir un rol de major implicació i compromís. És a dir, valoren el fet que l'aprenentatge se sustenti en activitats pràctiques que interpel·lin a l'alumnat a assumir un rol més actiu, ja que consideren que és important deixar que els alumnes puguin proposar noves activitats basant-se en les seves curiositats i interessos. Tanmateix, la manera com es concreta aquesta realitat i els principis anteriorment descrits depèn de l'*agència* del professorat.

La professora del grup A reconeix que acostuma a tenir les sessions bastant planificades i que la capacitat de decisió i d'acció de l'alumnat és més limitada. Comparteix que li agradaria tenir clars els objectius a assolir i donar-los més llibertat per tal que poguessin escollir propostes d'aprenentatge i alhora es qüestiona com podria augmentar la capacitat d'acció de l'alumnat a

fi que fossin ells els que poguessin escollir quins continguts aprendre i com fer-ho. Segons ella, per arribar a aquesta realitat és primordial conèixer i controlar els continguts curriculars de la matèria, ja que “les competències és el que treballes amb els alumnes, els continguts els tens tu al darrera a punt per fer-los servir” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Tot i això, també reconeix que li resulta més còmode i li proporciona major seguretat treballar a partir d'un projecte o activitat prèviament planificada, perquè té la certesa que li funciona bé i li permet assolir els objectius esperats.

Per altra banda, també admet que els continguts de Llengua Castellana potser no estan tan relacionats amb aspectes de la vida quotidiana dels joves, però que en el fons formen part del seu desenvolupament com a persones, atès que “el que és de la vida quotidiana és poder fer un text amb cara i ulls” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). A més, explica que procura implementar temàtiques i propostes que siguin motivadores pels alumnes i properes a la seva realitat com a adolescents, que els suscitin l'interès per estar atents a classe i aprendre, com ara el fet de treballar els textos argumentatius a partir de la temàtica dels pírcings. El propòsit, com menciona, és escriure un text per convèncer (o no) als pares i mares per fer-se un pírcing.

Quant al grup B, la professora reconeix que en el moment en què es promouen activitats participatives s'aconsegueixen nivells més elevats d'atenció i motivació per part de l'alumnat i alhora es pot anar més enllà dels aprenentatges curriculars, ja que es promou l'adquisició de competències socials que permetin establir una connexió amb la vida real dels nois i noies. Com argumenta, els docents han de ser els responsables d'identificar els objectius a assolir, ja que “si tens clar que vols treballar el text expositiu ells podrien escollir què volen aprendre, perquè el nostre objectiu és que sàpiguen escriure. Llavors si ho fan a través d'una cosa que els interessa millor” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Al llarg de les observacions he evidenciat que procura que l'alumnat se senti corresponsable dels seus aprenentatges, implicant-los en els diversos moments de l'acció educativa i suggerint-los propostes educatives properes a la seva realitat com a adolescents i als seus interessos. Un exemple d'això és quan l'alumnat recomana llibres de text a altres persones de manera informal i divertida, i ho fan mitjançant un canal de *YouTube*, convertint-se en el que anomenen *booktubers*.

Pel que fa al grup C, el docent em comenta que el seu propòsit és vincular les matemàtiques a la vida quotidiana dels nois i noies i fer-los veure que moltes de les coses que ens envolten tenen una resposta o explicació matemàtica. Així, planteja projectes, activitats i propostes a partir de les quals l'alumnat es pugui fer preguntes amb relació a la seva quotidianitat per respondre-les mitjançant continguts matemàtics. El seu objectiu és que l'alumnat aprengui diversos continguts

matemàtics guiant-se per les seves preferències i curiositats, i es formulin preguntes sobre el món que els envolta. Segons ell, "això és el que diu el currículum, formular-se preguntes on hi hagi temes matemàtics" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Assenyala que els continguts a treballar emergeixen en funció dels interessos i curiositats de l'alumnat, partint de la premissa que "un dels objectius que hi ha al currículum és preparar els nois i noies per a la societat. Així doncs, han d'estar al cas de tot el que passa" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Exposa que sovint inicia cada sessió amb el que anomena "la tertúlia matemàtica" per tal que puguin compartir dubtes, curiositats o formular preguntes sobre la seva realitat:

A mi m'agrada molt improvisar. Si la nit abans he vist una notícia que m'interessa jo ja l'aprofito per l'endemà perquè crec que vida i educació han d'anar junts, és que si no els acostem això d'allà cap a aquí dintre sembla que siguin dos mons separats, i per això moltes vegades a les matemàtiques el que faig és que entro amb el diari a l'aula (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

No obstant això, alhora és conscient que aquesta manera de treballar també genera desavinences amb altres col·legues o amb aquells estudiants més acadèmics, però que l'aprenentatge que se'n deriva és més significatiu i vivencial, així com la confiança que aconseguix amb el grup. Realitzar aquesta tipologia de propostes, com argumenta, fa emergir un context d'aprenentatge en què "uns han après unes coses dintre del currículum i uns altres unes altres, i després com que ens ho hem explicat tot i tothom n'ha parlat al final tots i totes han vist el mateix" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

A través de la seva pràctica docent, doncs, procura partir dels interessos i motivacions de l'alumnat i implementar propostes educatives que formin part de la seva vida quotidiana, així com també que estiguin relacionades amb aspectes socials per treballar la seva condició com a ciutadans i ciutadanes: "nosaltres hem fet matemàtiques a través dels refugiats, (...) mires el diari i hi ha estadístiques i treballes un tema que els interessa molt. És acostar-se a la vida" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). És per això que defensa la importància de treballar per projectes per tal que els alumnes es desenvolupin competencialment i puguin fer front a qualsevol situació ja sigui de l'àmbit professional o personal, i els interpel·la directament a reflexionar sobre els seus drets i deures com a alumnes i ciutadans i ciutadanes. Dialoga amb ells al voltant de les finalitats de l'educació i els recorda que una de les tasques de l'institut és preparar-los per esdevenir ciutadans reflexius i crítics: "l'important a la vida és que tingueu opinió, ja que si teniu opinió i criteri podeu defensar el que penseu i criticar el que no us sembla que estigui bé, però sempre amb respecte" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Centrant-me en la professora del grup D, està d'acord amb el plantejament que exposen els tres docents anteriors i considera que un dels punts forts del Projecte Fustec és precisament la connexió amb la vida real, ja que els objectes que els alumnes han creat estaran col·locats en un espai físic en què la resta de persones en podran fer ús. Segons ella, aquesta utilitat social els ha fet estar més actius i compromesos amb allò que han estat elaborant, i alhora els ha permès assumir tasques relacionades amb la vida quotidiana com el fet de cercar pressupostos i materials: “el que els hi ha agradat molt és el tema de buscar preus, de fer pressupostos, la vida real” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). Segons ella, aquest projecte ha obert les portes del centre a la comunitat contribuint així a la seva condició com a ciutadans i ciutadanes.

Menciona també que aquest projecte ha permès que els nois i noies estiguessin motivats i atents i alhora poguessin aprendre valors i competències no només acadèmiques sinó també socials. Com argumenta, “jo penso que és part de l'escola, en aquest institut es fan moltes coses d'aquestes però hi ha molts instituts que estan apartats del món real i no hi podem estar” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17). És per això que procura realitzar sortides culturals o rebre la visita de diversos professionals com ara el fuster, cosa que els permet treballar amb persones de la comunitat expertes en el tema.

En qualsevol cas, la tesi ha posat de manifest que els processos d'aprenentatge són processos complexos i multidimensionals que van més enllà d'una qualificació final (vegeu el capítol 11). Els docents reconeixen la importància de vincular l'aprenentatge dels continguts curriculars amb els interessos i les motivacions de l'alumnat a fi d'establir connexions amb la vida quotidiana dels nois i noies. Segons ells, promoure aquesta tipologia d'experiències afavoreix:

- a) La participació activa de l'alumnat i el treball en equip per garantir l'assoliment dels objectius individuals i col·lectius.
- b) L'adquisició dels continguts i les competències bàsiques que marca el currículum.
- c) El desenvolupament d'actituds i habilitats socials i ciutadanes per incrementar la seva participació en els contextos escolars i socials.

El propòsit, doncs, és que l'alumnat no només assoleixi els continguts curriculars sinó que també pugui adquirir les competències socials i democràtiques per exercir la seva condició com a ciutadans i ciutadanes de ple dret en la societat actual. Ara bé, les dades recollides mostren que l'única manera per aconseguir-ho és promoure contextos d'equitat en què tots i totes tinguin les mateixes oportunitats per participar en igualtat de condicions, elements que desenvolupa a l'apartat següent.

7.5. El valor de l'educació inclusiva en els contextos d'aprenentatge participatius

Amb el propòsit d'avançar cap a escenaris educatius en què adults i infants comparteixin la responsabilitat pels aprenentatges és bàsic que en aquest procés es reconeixin totes les veus en igualtat de condicions. És per això que em centro en el valor de la inclusió en els contextos d'aprenentatge participatius, fent especial referència a la situació de l'alumnat dins l'aula, a les barreres per a l'aprenentatge i la participació detectades en el marc de cada grup i a les principals estratègies, recursos i accions que porten a terme els docents a fi d'atendre la diversitat existent.

7.5.1. Situació de l'alumnat dins l'aula: processos de visibilitat i invisibilitat

En el transcurs del treball de camp i en l'anàlisi de cada context investigat he identificat, per una banda, nois i noies que han sobresortit per damunt de la resta considerant-los els alumnes més visibles, i per l'altra casos que han adoptat una actitud més passiva i secundària, essent els més invisibles. En aquest apartat identifico quins han estat aquests infants i els arguments que m'han portat a considerar-los com a tals.

Pel que fa a l'alumnat visible, de la recerca han emergit tres grups que engloben infants de les quatre matèries investigades:

a) Alumnat amb un comportament mogut i actiu

Esdevenen joves que es dispersen amb facilitat, que sovint molesten als seus companys o que fan crides d'atenció de manera constant, ja sigui augmentant el to de veu o movent-se lliurement per l'espai eludint les indicacions de l'adult. Tot i això, la seva actitud no és de confrontació amb el docent o amb els altres alumnes, ni tampoc acostumen a mostrar massa resistències a l'hora de reconduir la seva conducta. El professorat ha d'assumir un rol actiu reclamant-los l'atenció i reconduint-los quan es mostren despistats. A més, procuren minimitzar els efectes que poden tenir en la gestió del grup, per la qual cosa empren estratègies com el fet de col·locar-los al davant de la classe per tenir-los controlats o demanar-los explícitament les seves opinions amb el propòsit que estiguin més atents. Aquests joves corresponen a una minoria.

b) Alumnat que es mostra absent i participa poc dins el grup de treball cooperatiu i/o en les activitats en gran grup

Aquesta és la realitat de nois i noies que assumeixen una actitud més passiva a l'aula ja sigui perquè estan despistats i poc concentrats o bé perquè són infants tímids que els costa participar

per vergonya o perquè tenen por a equivocar-se, cosa que els situa en una posició d'inferioritat. En aquest cas, els docents els interpel·len directament per tal que comparteixin les seves respostes i opinions davant la resta del grup, i els motiven a fi que se sentin segurs i confiats per participar en igualtat de condicions. Aquests alumnes també representen una minoria.

- c) Alumnat que assumeix un rol actiu dins el grup de treball cooperatiu i/o en activitats en gran grup

Aquests infants prenen una actitud activa i dinàmica a l'hora d'organitzar el grup, realitzar les activitats o compartir les respostes i idees individuals, la qual cosa fa que sovint adquireixin un lideratge clar i reconegut per a la resta. Aquests casos esdevenen líders favorables per a la consecució dels objectius d'aprenentatge i pel bon funcionament dels grups. Els docents donen valor a les seves habilitats i competències però alhora procuren gestionar aquesta capacitat participativa amb el propòsit que no monopolitzin el discurs. Aquests corresponen a la meitat dels joves.

En el transcurs de les observacions he evidenciat que els adults identifiquen quins són els joves que requereixen límits clars i marcats (opció a), els que necessiten suport i ajuda per participar a l'aula (opció b) i els que sovint cal restringir la seva predisposició i actitud activa atès que no deixen suficients espais i moments a la resta per participar (opció c). El professorat, doncs, és coneixedor de la realitat individual i col·lectiva dels seus alumnes, cosa que els permet oferir-los les pautes, límits i/o encoratjaments necessaris per assumir un rol més actiu en els propis aprenentatges.

És més, analitzant el context de l'aula puc afirmar que els joves situats dins els apartats a) i c) han esdevingut els més fàcils d'identificar, ja sigui perquè participen de manera activa o perquè fan crides d'atenció i generen un escenari de més rebombori. Per contra, els alumnes de l'apartat b) han estat els més difícils de reconèixer, ja que la seva situació dins l'aula sovint ha quedat relegada per l'actitud de la resta. Els adults admeten que esdevé una tasca complexa aconseguir fer emergir aquesta altra tipologia d'infants que encara que mostren una actitud més passiva alhora estan actius a nivell cognitiu en l'execució de les tasques.

Centrant-me en els processos d'invisibilitat, comentar que els joves invisibles són aquells que estan experimentant un escenari real de marginació o exclusió en el marc de cada grup. Aquest posicionament, però, no està exempt de dubtes i recels. És per això que em situo en la idea que els infants més absents o relegats (opció b) han esdevingut casos que m'han cridat l'atenció pel fet de no participar activament en el marc del grup, però no els puc considerar com a joves que estiguin experimentant situacions reals de marginació o exclusió, ja que tots i totes tenen espais

i moments en què poden assumir un compromís i una implicació activa amb els aprenentatges, ja sigui en tasques individuals, en el treball en petits grups, en grups cooperatius o bé en el gran grup. Això es deu, tal com he evidenciat en apartats anteriors, a la diversitat d'agrupaments i activitats que suggereix el professorat i a l'enfocament metodològic del treball cooperatiu, ja que tothom troba en el grup el suport necessari per dur a terme les propostes.

Tot i que segons la matèria i el dia en concret sempre hi ha algun alumne que adopta un rol més actiu i d'altres que se situen en un pla més secundari i no segueixen el ritme del grup, aquesta realitat ha anat variant d'una classe a una altra. És a dir, mentre que en alguna sessió he identificat infants que es mostren absents i relegats i que no participen activament en l'execució de les propostes, a la classe següent prenen un rol més actiu i compromès. Així, en funció del dia, de l'estat d'ànim, de la franja horària o de les activitats proposades l'actitud d'aquests alumnes varia, cosa que m'ha permès evidenciar que no són joves invisibles dins el grup.

Agafant com a punt de partida les formes de marginació a les escoles descrites per Messiou (2006), puc afirmar que no hi ha cap infant que estigui vivint un procés de marginació visible i reconegut per a tothom. Aquests casos no han aparegut en el transcurs de les observacions ni tampoc en les converses mantingudes amb el professorat o amb l'alumnat. A més, tampoc no he identificat cap infant dels quatre grups que estigui experimentant un procés de marginació que sigui reconegut únicament per ell mateix o reconegut per a la resta de persones excepte per a l'individu en concret, ja que no hi ha hagut cap conversa, expressió ni acció que m'hagi permès evidenciar-ho. Per tant, per les característiques del centre, la tipologia d'alumnat, l'enfocament metodològic adoptat pels docents i les activitats implementades a les aules puc afirmar que no hi ha infants que estiguin vivint processos de marginació a les aules investigades.

Tanmateix, en el marc dels quatre grups hi ha hagut alumnes que m'han cridat l'atenció ja sigui pel seu comportament, per la manera com s'hi relacionen els seus companys o l'adult o pel rol que assumeixen dins el grup. Per una banda, hi ha joves que presenten dificultats pels aprenentatges i que no tenen massa predisposició per treballar. Atès que la resta de nois i noies són coneixedors d'aquesta realitat i del poc compromís i responsabilitat que tenen en l'execució de les tasques, sovint mostren reticències a l'hora de formar grups de treball amb ells. Per altra banda, també he observat a joves que es mostren extremadament tímids i vergonyosos, cosa que els situa en una posició d'inferioritat vers la resta del grup. Aquests casos els costa interaccionar, compartir les respostes i participar activament a l'aula, per la qual cosa sovint passen desapercibuts per la resta de companys. És per això que em pregunto: com es pot incloure els joves més relegats del grup i animar-los a participar en igualtat de condicions?

Segons el docent 3 el que veritablement li preocupa són els infants que estan relegats del grup però que no s'han relegat voluntàriament: "hi ha gent que és individualista i d'altres que els agrada tenir un paper secundari. En canvi, hi ha gent que per qualsevol característica és el mateix grup que la desplaça. Aquests són els que em preocupen" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Paral·lelament a això, voldria esmentar la realitat específica del grup D. En el transcurs del treball de camp em crida l'atenció la manera com la professora es dirigeix al grup recordant-los que són un grup molt nerviós i hiperactiu, i fins i tot sovint els diu que són el grup més bàsic i primari del centre. Com a investigadora em pregunto: el fet que es dirigeixi d'aquesta manera al grup significa que els està etiquetant de manera clara i explícita, generant així una barrera per a l'aprenentatge i la participació? Tot i que l'adult utilitza aquest llenguatge tampoc no ho fa menystenint-los sinó tot el contrari, ja que se la veu còmoda i tranquil·la utilitzant aquestes expressions i en cap cas percep les connotacions negatives que això pot comportar. També he evidenciat en més d'una ocasió com es dirigeix a certs alumnes superposant les seves característiques individuals per damunt de la persona, és a dir, dient-los que "són TDAH".

Com he comentat en el marc teòric, a fi d'avançar cap a contextos d'ensenyament i aprenentatge inclusius resulta cabdal implementar el model social (Messiou i Ainscow, 2014) en què no són els individus els que s'han d'ajustar a un model escolar comú i generalitzat per a tothom, sinó que és el centre i els docents els que han de repensar la tipologia de propostes educatives a fi d'incloure tots i cada un dels infants, independentment de quines siguin les seves característiques individuals.

Vinculat a això, i tot i que la majoria d'alumnes destaquen en algun moment o altre per cridar, moure's més del necessari i mostrar-se absents i despistats, el que difereix no és l'actitud d'aquests joves sinó precisament la manera com la professora s'hi dirigeix, cosa que perpetua el model mèdic en què es considera que les dificultats d'aprenentatge són resultat de les deficiències, limitacions o característiques personals dels joves (Booth i Ainscow, 2002). A la pràctica, però, he evidenciat que aquests infants mantenen una bona relació amb la resta, per la qual cosa puc afirmar que no estan experimentant processos de marginació o exclusió.

Per concloure, destacar que l'existència d'aquests alumnes més o menys visibles i la seva situació en el marc del grup pot comportar barreres per a l'aprenentatge i la participació. És per això que com a docents esdevé fonamental identificar quines són les possibles barreres educatives a fi d'avançar cap a contextos d'aula veritablement inclusius, democràtics i participatius.

7.5.2. Identificació i supressió de possibles barreres educatives

Tal com he assenyalat en apartats anteriors, hi ha diversos factors que poden condicionar la participació de l'alumnat en el context de l'aula. Aquests elements, en funció de com es plantegin i es posin en pràctica, poden suposar també barreres per a l'aprenentatge i la participació per certs alumnes i incidir en la manera com accedeixen als aprenentatges. Així doncs, quina és la situació de les matèries investigades pel que fa al treball d'identificació, reducció i supressió d'aquestes barreres educatives?

Per avançar cap a comunitats escolars inclusives i participatives un dels requisits bàsics és promoure alts nivells d'èxit escolar en què tots i totes tinguin les mateixes oportunitats per accedir als aprenentatges. Malgrat que l'Índex de Booth i Ainscow (2002) parla de tres dimensions, explicades en el marc teòric, en el transcurs de la tesi m'he centrat únicament en la tercera dimensió, és a dir, desenvolupar pràctiques inclusives. Per tant, he partit de les pràctiques que transcorren en el context de l'aula i en el marc de cada matèria amb el propòsit d'identificar quins aspectes poden condicionar l'accés en igualtat de condicions als aprenentatges. Per aconseguir-ho, he agafat com a punt de partida el recull d'indicadors que vaig elaborar en el TFM (Farré-Riera, 2015), ajustant-los a la recerca actual. Els eixos d'anàlisi han estat els següents:

- Indicador 1: La diversitat s'entén com un factor positiu que possibilita l'aprenentatge mutu i l'acceptació de maneres diferents de ser i actuar.
- Indicador 2: La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat.
- Indicador 3: L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat.
- Indicador 4: L'alumnat disposa d'espais i moments per debatre, consensuar i/o prendre decisions sobre una temàtica concreta, cosa que els permet assumir un rol actiu i compromès amb els aprenentatges.
- Indicador 5: Els adults es converteixen en guies i facilitadors a l'aula ja que promouen l'aprenentatge horitzontal i l'ajuda mútua.
- Indicador 6: El professorat vetlla per aconseguir un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tot l'alumnat.
- Indicador 7: Els docents valoren la qualitat de les relacions humanes entre iguals i amb l'adult basades en el respecte i la confiança.

- Indicador 8: L'equip docent es preocupa per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de l'alumnat mitjançant diverses activitats i/o estratègies metodològiques.
- Indicador 9: Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives.
- Indicador 10: El currículum es concreta a partir dels interessos i voluntats de l'alumnat.

En primer lloc, i observant la pràctica de cada un dels docents, puc afirmar que entenen la diversitat com un factor positiu que possibilita l'aprenentatge mutu i l'acceptació de maneres diferents de ser i actuar (indicador 1). Els adults són coneixedors de les característiques de cada infant així com també de les característiques del grup. No obstant això, la manera com s'assenta aquest enfocament rau en la manera d'impartir docència, en la trajectòria professional i en les seves experiències personals prèvies, per tant, en l'*agència* del professorat, cosa que determina la manera com donen resposta a les possibles barreres per a l'aprenentatge i la participació.

Amb aquest propòsit, i com em comenta el docent 1, la seva manera d'impartir docència se sustenta en el reconeixement de la diversitat com un factor positiu i de creixement individual i col·lectiu. La seva trajectòria professional com a psicopedagoga així com els anys treballats en l'àmbit de l'educació especial li han permès adquirir certs coneixements que encara continua aplicant en qualsevol context educatiu: "em van ensenyar una cosa que sempre he aplicat i és no donar per sabut els passos. Com que els alumnes que tenen facilitat se'ls salten tu també tendeixes a fer-ho quan expliques una cosa. Aquesta és la diferència" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). La resta de docents comparteixen aquest argument, i tots ells procuren generar espais de reflexió conjunta i de treball compartit entre iguals amb la finalitat que tothom pugui exhibir les seves habilitats i competències individuals.

En segon lloc, en el transcurs del treball de camp he evidenciat que hi ha un reconeixement de la diversitat present en cada grup classe (indicador 2), ja sigui d'interessos, intel·ligències i/o necessitats. El professorat és conscient que cada alumne és diferent, per la qual cosa la planificació i el desenvolupament de les sessions parteix de la idea que tothom pugui assumir un rol actiu i compromès amb els aprenentatges. El fet de diversificar les activitats d'aula basant-se en les intel·ligències múltiples és un element clau a l'hora de reduir i eliminar les barreres per a l'aprenentatge i la participació.

En el cas de les matèries de Llengua Castellana aquest reconeixement s'evidencia en la tipologia de propostes que suggereixen les professores, atès que promouen activitats en què els joves se senten interpel·lats per implicar-se i desenvolupar les seves capacitats i competències. Tot i això,

i com reconeix la professora del grup A, “potser no es pot aconseguir dins d’una assignatura, sinó en tot el conjunt. Maneres diferents de treballar afavoreix que tothom trobi el seu moment, i al llarg de quatre cursos n’hi ha moltes d’oportunitats, però s’hi ha de pensar” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Les dues professores consideren que un dels errors principals dels docents és partir dels continguts i no de les competències, ja que “si ho mires com a continguts tindràs els alumnes que segueixen i els que no segueixen, si ho mires com a intel·ligències múltiples i treballes per competències, la competència engloba moltes més coses, els inclou a tots” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Pel que fa als Projectes, esmentar que el reconeixement de la diversitat d’interessos, competències i habilitats de l’alumnat queda palès des del plantejament inicial dels mateixos, ja que es creen tenint en compte les intel·ligències múltiples dels infants. Així doncs, s’ofereix un ampli ventall de projectes, de diverses característiques, formats i objectius, amb el propòsit que cada jove pugui escollir aquell que li és més engrescador i motivador. Arran d’aquest enfocament es pretén reduir possibles barreres per a l’aprenentatge i la participació, i alhora es procura que cada un dels projectes esdevinguin matèries que respectin la diversitat com un factor enriquidor pels aprenentatges individuals i col·lectius.

En tercer lloc, i tal com he esmentat en més d’una ocasió, els grups cooperatius es creen seguint la lògica de l’heterogeneïtat (indicador 3), cosa que permet atendre la diversitat de capacitats i habilitats en el marc de cada grup. Els grups de treball cooperatiu són estratègies metodològiques i organitzatives que promouen la participació de l’alumnat i la presa de decisions, però també esdevenen estratègies d’atenció a la diversitat des del moment en què el grup es converteix en una font de suport per a aquells nois i noies que tenen més dificultats en els aprenentatges o que es mostren més despistats. Segons els adults, el treball en grups cooperatius redueix possibles situacions d’alumnes relegats i alhora esdevé un òrgan mediador que reconduïx els casos més dispersos o que imposa límits als seus membres.

En quart lloc, un element que considero que també afavoreix la supressió de les barreres per a l’aprenentatge i la participació és el canvi en el rol dels joves (indicador 4). Partint de la idea que el treball cooperatiu els ofereix espais i moments per debatre, consensuar i/o prendre decisions sobre aspectes vinculats als aprenentatges, els infants adquireixen rols de major autonomia i responsabilitat. Tanmateix, i com he exposat, he evidenciat diferències entre les matèries, ja que mentre que en els Projectes els alumnes assumeixen rols actius no només en l’execució de les tasques sinó també en el disseny i planificació, en el cas de Llengua Castellana els joves assumeixen un paper actiu majoritàriament en la realització de les activitats.

En cinquè lloc, esmentar que aquest canvi en el rol dels joves rau en el paper que assumeixen els adults dins l'aula (indicador 5). Com he observat, els docents suggereixen propostes per promoure l'aprenentatge horitzontal i l'ajuda mútua entre iguals, cosa que els dona una major independència per centrar-se en aquells casos que més ho necessiten. És a dir, en el moment en què els diversos grups cooperatius es posen a treballar el professorat es converteix en guia i facilitador dels aprenentatges, i reconeixen l'autonomia que els aporta el fet que els infants treballin d'aquesta manera ja que els dona l'oportunitat de realitzar una atenció més individualitzada d'aquells joves que necessiten la seva ajuda.

En sisè lloc, el professorat em comenta que quan detecten situacions de joves relegats o exclosos es posen en joc diferents estratègies de cohesió a fi de minimitzar els efectes que això pugui ocasionar, amb el propòsit de garantir un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de l'alumnat (indicador 6). Per a ells el més important és oferir contextos de confiança per tal que tots i totes se sentin còmodes, segurs i tranquils per participar en igualtat de condicions, ja que opinen que en el moment en què algun individu es queda relegat dins el grup això el posiciona en una situació d'inferioritat vers la resta. Encara que els adults comparteixen aquest enfocament, la manera com es concreta dins l'aula és lleugerament diferent en cada cas, ja que mentre que en els dos grups de Llengua Castellana així com també en el Projecte Fustec els pilars que sustenten les classes són els de l'ordre i el control, en el cas del Projecte Institut preval la confiança i la llibertat, atès que considera que els joves han de tenir experiències on responsabilitzar-se de la pròpia autogestió i fer front a nous reptes escolars i socials.

Amb relació a això, i en setè lloc, puc afirmar que tot i que cada docent empra les estratègies i recursos que li són més adients per garantir un bon clima i ambient de treball, tots valoren la importància de la qualitat de les relacions humanes entre iguals i cap a l'adult per a la consecució dels objectius d'aprenentatge (indicador 7). Segons ells, no hi pot haver una situació de participació real i genuïna que derivi en uns aprenentatges significatius si no es respecten totes les opinions per igual.

Si bé el propòsit del centre és contribuir al desenvolupament acadèmic i personal de tots els joves, el plantejament metodològic de cada docent, les activitats que plantegen i les estratègies d'aula que implementen estan encaminades a donar suport a l'aprenentatge i a la participació (indicador 8). Així doncs, i en vuitè lloc, les propostes educatives fomenten la interdependència dels joves per a la consecució dels objectius i per esdevenir protagonistes dels seus aprenentatges, com ara quan parteixen de situacions d'èxit en què cadascú pot assumir un rol actiu i compromès amb les tasques.

Paral·lelament a això, un nou element que pot esdevenir una barrera per a l'aprenentatge i la participació és la col·locació de l'alumnat dins l'aula així com també de certs materials. Com exposa una professora, "ens han posat unes pissarres digitals petites, baixes i col·locades darrera la taula del professor. No puc seure a tots al davant, són elements que a mi em coaccionen" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Pel que fa a la col·locació dels joves en els seus respectius grups cooperatius, esmentar que al llarg del treball de camp he evidenciat que el fet de situar-se de costat comporta que tothom tingui una visió clara de la pantalla de l'ordinador mentre que si les taules estan col·locades davant per davant sovint hi ha restriccions visuals per algun membre del grup, tal com verbalitza un alumne quan diu "jo em poso molt nerviós perquè no veig els companys de davant quan fem alguna cosa en grup. En canvi, estant de costat pots parlar i és millor" (AlumneGA_Activitat1_Curs2016-17).

En novè lloc, i amb el propòsit de vèncer les barreres per a l'aprenentatge i la participació és clau repensar la tipologia de propostes educatives a fi que ofereixin espais de diàleg, intercanvi d'opinions i presa d'acords compartits. Segons els adults això no es podria aconseguir sense la distribució de les franges horàries en sessions de dues hores (indicador 9), cosa que els ofereix el temps necessari per promoure aquests contextos d'aula més interactius i participatius. A més, també consideren que aquesta flexibilitat horària els permet afrontar la diversitat de ritmes, competències i interessos dels joves.

Per últim, i com he comentat en apartats anteriors, també he detectat diferències entre les matèries investigades sobre com entenen i s'aproximen al currículum (indicador 10). És a dir, mentre que en els grups A i B els infants no tenen la capacitat per formar part dels processos de presa de decisions vinculats al currículum, en el cas dels Projectes això és diferent. No només cada projecte parteix dels interessos dels joves, sinó que aquests els han pogut reformular en base a les seves motivacions i idees, cosa que evidencia la flexibilitat curricular i l'adaptació de la programació.

A partir d'aquests indicadors he analitzat les possibles barreres per a l'aprenentatge i la participació dels joves, atès que per avançar cap a contextos d'aprenentatge participatius en què tots i totes puguin esdevenir protagonistes dels seus aprenentatges esdevé essencial adaptar la pràctica a l'aula cap a escenaris més inclusius i equitatius.

A continuació exposo algunes de les estratègies que el professorat ha utilitzat a fi de donar resposta a la diversitat de ritmes, capacitats i/o competències de l'alumnat.

7.5.3. Estratègies, recursos i accions per atendre la diversitat

En aquest apartat exposo quines han estat les estratègies observades en el transcurs del treball de camp a fi d'atendre la diversitat present a les aules, les quals han esdevingut transversals als quatre grups, sense obviar les particularitats de cada cas. Concretament, em centro en les estratègies per donar resposta a la diversitat de ritmes i a les estratègies per fer front a la diversitat d'habilitats i competències. Tot i que he optat per aquesta classificació, cada recurs pretén atendre de manera integral les necessitats i característiques individuals dels joves.

Pel que fa a les estratègies per donar resposta a la diversitat de ritmes, la primera correspon al fet de disposar d'activitats complementàries. És a dir, els docents suggereixen altres propostes per tal que els infants que van a un ritme de treball més ràpid puguin continuar avançant en els seus aprenentatges. Aquestes activitats complementàries afavoreixen que tothom treballi al màxim de les seves possibilitats i alhora permet minimitzar els casos de desmotivació i avorriment. Tot i que en les matèries de Llengua Castellana ha esdevingut més senzill suggerir activitats alternatives amb el propòsit de consolidar els continguts treballats, en els Projectes això ha estat més complicat tenint en compte els objectius transversals que es persegueixen.

Una segona estratègia identificada és el fet de temporalitzar les activitats i delimitar el temps destinat a cada una de les tasques. Com he observat, això interpel·la als joves a implicar-se d'una manera més directa amb el propòsit d'acabar els exercicis en el temps establert. Segons la professora del grup A, el millor és donar temps curts "perquè sinó després el perden, i així l'atenció també és més alta" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). En aquest procés, l'adult té la responsabilitat de delimitar el temps destinat a cada tasca i reconsiderar-lo en funció del ritme general dels diversos grups de treball.

Quant a les estratègies per fer front a la diversitat d'habilitats i competències, un primer recurs que expliciten els docents és la presència de dos adults a l'aula. Malgrat que en el transcurs de les observacions no he evidenciat cap situació similar, comparteixen la idea que aquest recurs humà aporta beneficis a l'hora d'atendre la diversitat, ja que mentre un és el que condueix la sessió el segon pot detectar els casos que necessiten una atenció més individualitzada.

Una segona estratègia per donar resposta a la diversitat de capacitats de l'alumnat és l'agrupament homogeni. Tot i que els docents prioritzen treballar en grups heterogenis ja que emfatitzen la riquesa de compartir les tasques amb persones que presenten habilitats diverses, alhora reconeixen els beneficis d'organitzar de manera puntual agrupaments homogenis. Admeten que aquesta tipologia d'agrupaments els permet dedicar-se a aquells infants que més

els necessiten mentre la resta de grups poden continuar treballant autònomament, i també verbalitzen que aquells alumnes que tenen la sensació que constantment estan tirant del grup es poden alliberar d'aquesta responsabilitat i compartir les tasques amb persones de capacitats similars, cosa que els motiva per aprendre al màxim de les seves possibilitats: "tenim alumnes que tiren més i que a vegades em diuen és que m'avorreixo. Amb grups heterogenis és complicat, entens el conflicte però és molt difícil de gestionar (...). Si faig grups homogenis puc plantejar diferents gradacions de dificultat" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Així doncs, reconeixen que agrupar a l'alumnat en grups o parelles homogènies els permet establir uns objectius mínims per a tothom i anar-los ampliant en funció de les particularitats de cada cas.

Una tercera estratègia es basa en l'ús dels ordinadors dins l'aula, ja que els joves tenen al seu abast un recurs en el qual cercar les respostes i assumir un rol actiu per arribar a tenir èxit en l'execució de les tasques. No obstant, aquests recursos poden generar escenaris de desigualtat en el moment en què no tothom disposa dels materials o quan hi ha alumnes que es despisten amb més facilitat. Amb relació a aquesta segona idea, hi ha infants que reconeixen que es mostren més absents quan utilitzen els ordinadors, per la qual cosa reclamen fer-los servir en moments puntuals. Per tant, en el transcurs de les observacions he evidenciat que la presència d'aquests recursos a l'aula no garanteix un escenari d'atenció a la diversitat, sinó que precisament l'ús que se'n fa és el que assegura l'avenç en aquesta direcció.

En quart lloc, i partint de la premissa que sovint els rols i/o lideratges marcats també poden suposar barreres per a l'aprenentatge i la participació, una nova estratègia consisteix en el fet de repartir rols a cada un dels joves o promoure grups d'experts. Aquesta estratègia l'he observat només en el grup A. L'adult reparteix diversos rols que cada un dels joves ha d'assumir i els incorpora en activitats esporàdiques. El grup d'experts consisteix en una tècnica en què tothom es responsabilitza d'una part de l'activitat, per la qual cosa cada alumne esdevé imprescindible per a la consecució final de la proposta, essent corresponsable de l'èxit del grup.

En síntesi, la recerca ha evidenciat que a fi d'avançar cap a una escola basada en valors democràtics i participatius el més important és reflexionar sobre quina és la situació de l'alumnat en el marc del grup i identificar les possibles barreres que poden limitar l'accés en igualtat de condicions als aprenentatges. L'educació inclusiva esdevé un horitzó, és a dir, un principi a assolir en totes les etapes educatives. Ara bé, per avançar cap a contextos d'ensenyament i aprenentatge rics i significatius que permetin a l'alumnat assumir un rol més actiu, compromès i crític amb els aprenentatges també esdevé bàsic garantir processos de reflexió constants sobre la pròpia pràctica a fi d'introduir canvis i millores educatives, com articulo en el capítol següent.

8. ELS PROCESSOS DE REFLEXIÓ I MILLORA ESCOLAR: CANVI DE MIRADA, DE PENSAMENT I D'ACCIÓ

En aquest capítol exposo quins han estat els processos de reflexió compartits entre adults i infants i els canvis implementats a les aules per avançar cap a contextos d'aprenentatge més participatius. Tot seguit em centro en com ha variat la vida a l'aula després d'aquestes activitats, basant-me en el rol de l'alumnat i del professorat en aquests nous escenaris educatius, en la importància de reconèixer les veus dels joves i repensar les relacions de poder, així com també en els elements que han emergit de la recerca i que han condicionat els processos de canvi.

8.1. Accions educatives participatives en el marc de cada grup

Cada una de les accions implementades han sorgit principalment de les aportacions dels infants però també d'idees detectades com a investigadora durant el transcurs de les observacions i de raonaments derivats de les entrevistes amb el professorat i l'alumnat. La finalitat ha estat identificar aspectes susceptibles de canvi i/o millora per repensar el rol que ocupen els nois i noies dins els processos d'ensenyament i aprenentatge i avançar cap a contextos en què la responsabilitat per a l'èxit educatiu sigui compartida amb l'adult. Atès que la tesi ha esdevingut una recerca col·laborativa, l'objectiu ha estat seleccionar les accions de manera conjunta amb els docents, respectar el normal funcionament del curs i distorsionar el mínim possible la vida a l'aula.

A més, els patrons de col·laboració de Fielding (2012) m'han permès analitzar d'una manera més acurada cada una d'aquestes accions amb la finalitat d'entreveure el camí a seguir per aconseguir que l'alumnat assumeixi, de manera progressiva, una major corresponsabilitat amb els adults vers l'acció educativa.

8.1.1. Grup A. El mite grec

Les accions d'aquest grup es concreten en un treball sobre els mites grecs en què els joves han hagut d'escollir un mite ja existent, crear una història per representar-lo teatralment i inventar-se un nou mite sobre una problemàtica real a nivell mundial. En base a això, acordem amb la professora tres propostes diferents.

La primera consisteix en fer partícips als infants en la reformulació de la rúbrica d'avaluació sobre la representació teatral. La professora reconeix que no l'ha compartit mai amb el grup ja que "una rúbrica costa molt de fer, i quan una rúbrica l'has fet i no et funciona és molt frustrant

i aquesta jo ja sé que em funcionarà” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). El propòsit és iniciar un diàleg reflexiu amb els alumnes per repensar quins elements es poden modificar. A través d'aquesta acció els joves poden implicar-se de manera activa en un dels elements centrals dels processos d'ensenyament i aprenentatge, com és l'avaluació, ja que el fet de participar en la reconstrucció de la rúbrica els permet tenir un major coneixement dels criteris a partir dels quals se'ls avaluarà. Per tant, i tot i que en aquesta proposta continua essent l'adult l'encarregat de prendre la major part de les decisions, el fet de deixar participar a l'alumnat en el procés d'avaluació els interpel·la a assumir un rol actiu vers els aprenentatges. De fet, a mesura que l'alumnat intervé i fa aportacions de millora de la rúbrica la professora s'adona del potencial d'haver-la compartit amb ells, ja que reconeix que s'ha convertit en una eina molt més clara, comprensible i específica.

Quant a la segona acció, cada grup és el responsable de portar a terme una autoavaluació i coavaluació de les representacions teatrals dels seus companys. La professora els recorda que han d'avaluar seguint els criteris marcats a la rúbrica i que ho han de fer de manera objectiva, i alhora els explica que tindrà en compte les seves qualificacions per a la nota final. En aquest cas, els alumnes no només formen part activa en la reflexió i millora dels criteris d'avaluació, sinó que també assumeixen un rol actiu en l'avaluació pròpiament dita. La realitat observada és que l'alumnat esdevé força crític respecte les representacions dels seus companys, així com també valoren amb duresa aquells membres del grup que no s'han implicat al màxim de les seves possibilitats. Com assenyala la professora, el fet que l'alumnat avaluï a partir d'una rúbrica ofereix molta informació sobre el seu disseny, ja que si hi ha moltes diferències significa que els alumnes no han estat objectius a l'hora d'avaluar, tot i que també reconeix que “a vegades són rúbriques que coincideixen amb el que tu has avaluat i te n'adones que aquella nota té molt valor” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Amb relació a la tercera acció, la professora decideix ampliar la capacitat de decisió dels joves sobre les estratègies i recursos a utilitzar en la fase de creació del mite inventat. És a dir, l'alumnat té la llibertat per escollir com representar el nou mite i els recorda que un ítem a valorar serà la originalitat i la creativitat, idea que genera un ambient de repte i motivació. Tanmateix, en aquest procés he evidenciat que tot i que l'adult els dona més llibertat d'acció costa que els joves prenguin decisions i prefereixen restar a l'espera d'allò que la professora vol. A més, l'adult també suggereix a cada grup que elabori una rúbrica centrada en el seu mite per tal que la resta d'alumnes els puguin avaluar.

Tenint en compte la proposta en el seu context global, situo a l'alumnat en els patrons de col·laboració tres i quatre respectivament, *coparticipació dels alumnes en la indagació* i *els alumnes com a creadors de coneixement* (Fielding, 2012), atès que continua essent la professora la que determina l'àmbit de treball i d'exploració però el compromís i l'acceptació per part de l'alumnat és fonamental. És a dir, els nois i noies tenen un paper actiu en el disseny i execució de la representació teatral, però dins d'uns marges prèviament establerts per l'adult, ja que és ella qui suggereix les activitats a realitzar. Encara que la finalitat seria avançar cap als darrers patrons en què totes les decisions es prenen de manera compartida i consensuada entre alumnat i professorat, en aquesta proposta és l'adult qui determina el grau de participació i implicació que ofereix als infants. Per tant, i tot i que amb les accions implementades s'entreu un canvi en el rol de l'alumnat que deriva en una major corresponsabilitat amb l'adult vers l'acció educativa, encara no hi ha una situació igualitària entre ambdós agents.

A banda d'això, en el transcurs de la tesi aquesta professora s'ha anat qüestionant aspectes de la seva pràctica docent per augmentar la participació de l'alumnat. És per això que ha realitzat altres accions basades en les aportacions dels infants, com ara utilitzar el recurs del joc per preparar un dictat en parelles i fer-ho mitjançant la competició, donar rols als alumnes en els grups cooperatius, sortir de l'aula i anar a l'aire lliure a fer activitats o donar-los la possibilitat de prendre decisions sobre quines tasques realitzar.

8.1.2. Grup B. Les oracions subordinades

L'alumnat del grup B reconeix que la part de gramàtica esdevé bastant feixuga i poc motivadora, per la qual cosa reclamen un canvi en els continguts teòrics de la matèria. És per això que la professora proposa repensar una activitat basada en les oracions subordinades per tal que aquesta esdevingui una proposta motivadora en format de joc on els alumnes puguin tenir un rol actiu en el disseny i realització de la mateixa. Tot i que està d'acord en què siguin els infants els encarregats de decidir com treballar aquests continguts mitjançant diverses activitats d'aprenentatge, em comenta que serà ella l'encarregada d'impartir els continguts teòrics per dues raons principals:

Primer perquè ara estem en un moment de gramàtica prou difícil com perquè la puguin preparar per si sols. Segon perquè penso que arribar a la comprensió de dir busqueu informació sobre els relatius, potser desconfio de la seva capacitat, però penso que els aniria millor si jo faig una introducció teòrica abans de fer qualsevol activitat, i la cosa que depengui d'ells sigui l'activitat per treballar el contingut (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Tot i això, la professora interpel·la als joves a prendre decisions sobre el disseny i l'execució de les activitats d'aprenentatge. Concretament, les decisions que han de prendre són: a) creació de nous grups de treball per portar a terme aquesta proposta; b) elecció dels continguts a treballar segons els seus interessos i motivacions; c) disseny, planificació i execució d'activitats per treballar els continguts; d) selecció dels aspectes organitzatius necessaris per desenvolupar la tasca (agrupament alumnat i tipologia de recursos); i e) disseny d'una proposta d'avaluació per a les activitats suggerides.

Amb relació als patrons de col·laboració (Fielding, 2012), situo la proposta entre els patrons quatre i cinc respectivament, on l'alumnat actua com a *creador de coneixement* i com a *coautor*, ja que els joves assumeixen rols de lideratge amb el suport actiu del docent, cosa que deixa entreveure una situació més igualitària d'indagació conjunta amb l'adult. Tot i que la professora és qui continua determinant els continguts a treballar, l'alumnat pren un rol actiu a l'hora de guiar el procés d'aprenentatge, i no només poden opinar i intervenir, sinó que alhora poden prendre decisions, proposar activitats i executar-les. És per això que considero que el compromís i la responsabilitat sobre l'acció educativa esdevé més compartida amb l'adult. La professora reconeix que no només el compromís de la majoria d'alumnes ha estat molt positiu, sinó que alhora els resultats d'aprenentatge han estat satisfactoris: "vaig fer un examen per comprovar que tot s'havia après i el resultat va ser molt bo i hi va haver molt bones notes, per tant, van aconseguir l'aprenentatge a partir d'això" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

També és conscient que el fet de dur a terme propostes que es concretin en les seves aportacions genera un escenari en què els infants "tenen la responsabilitat d'haver de respondre a allò que ells mateixos han dit" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17), cosa que els fa assumir un rol més actiu en els contextos d'aula. Afirmar, a més, que donar-los espais on assumir una major autonomia cap als aprenentatges "els ajuda a prendre consciència, tant si la seva elecció és bona com dolenta" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17), i els permet assolir els continguts d'una manera més propera i significativa.

Així doncs, i com vaig anotar en el diari de camp:

Tot el procés realitzat amb aquest grup encara és més interessant si penso que aquesta proposta s'emmarca dins una assignatura més acadèmica i curricular. Per tant, puc evidenciar que si hi ha una bona planificació i organització i si el docent hi aposta de manera clara es pot augmentar la participació de l'alumnat en qualsevol tipus d'assignatura per tal de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge i situar-los en el centre de tot aquest procés (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17).

En conseqüència, a través d'aquesta proposta la professora ha promogut que siguin els infants els que pensin, reflexionin i dissenyin activitats d'aprenentatge, assumint rols més actius i democratitzant l'acció educativa.

8.1.3. Grup C i D. Propostes per a la difusió dels Projectes

Quant als Projectes, esmentar que les accions implementades han tingut com a objectiu fer la difusió dels mateixos a la resta de la comunitat educativa. És a dir, els docents em comenten que hi ha la intenció de divulgar les conclusions obtingudes dels projectes per tal que la comunitat es faci ressò del que han estat portant a terme, però que encara no han concretat cap activitat. És per això que proposen iniciar un diàleg reflexiu amb els joves per tal que facin propostes sobre com fer aquesta difusió.

Per una banda, els alumnes del Projecte Institut consideren interessant compartir els dissenys que han estat elaborant sobre les aules amb la resta d'alumnat del centre i fer-los participants d'aquest procés. Suggereixen la idea de crear un vídeo on s'expliqui en què ha consistit el projecte i l'execució del disseny de les aules, i mostrar les seves maquetes a la resta d'alumnes. Per l'altra, en el Projecte Fustec l'alumnat considera que una proposta podria ser fer una sortida al lloc físic on tenen pensat col·locar els objectes per tal que la resta de la comunitat educativa els pugui anar a observar.

Tot i que els dos grups fan propostes en paral·lel sobre com difondre els projectes, en general l'actitud dels alumnes és dispersa, poc atenta i fins i tot de desinterès, cosa que sorprèn als docents i a mi mateixa, ja que reclamen la possibilitat de tenir un rol més actiu per poder decidir activitats però alhora es mostren poc receptius i desmotivats. Els docents, en veure la seva reacció, els insten a assumir un rol més actiu i compromès, tot i que opinen que aquesta actitud també forma part de l'edat i del moment maduratiu dels joves. És a dir, admeten que els costa executar les pròpies decisions i "ser-ne conseqüents" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

Si vinculo aquesta proposta amb els patrons de col·laboració (Fielding, 2012), la situo entre el quart i el cinquè patró, és a dir, els *alumnes com a creadors de coneixement* i *com a coautors*, ja que en aquest cas els infants no només han esdevingut els responsables de determinar com fer una proposta sinó que alhora han tingut l'oportunitat de decidir què realitzar, és a dir, han pogut suggerir accions per difondre el projecte basant-se en els seus interessos. Encara que aquesta acció evidencia una responsabilitat més compartida amb l'adult i una col·laboració bilateral entre alumnat i professorat, les relacions de poder continuen essent desiguals atès que són els adults els que tenen l'última paraula per acceptar o no els seus suggeriments.

De fet, els docents em comenten que per manca de temps no poden implementar les seves propostes, ja que han de desenvolupar accions transversals a tots els projectes per no establir diferències. És per això que prenen la decisió de fer-ne la difusió mitjançant presentacions orals. Un altre motiu que condiona aquest procés és pel fet de cercar un sistema d'avaluació comú, ja que a través d'aquestes presentacions el professorat també porta a terme l'avaluació. Així, la pressió per fer una activitat compartida per a totes les optatives, la manca de temps i l'avaluació condionen el fet de no realitzar les seves aportacions.

Finalment, esmentar que mentre que en els grups A i B les propostes han estat clarament vinculades al currículum i a continguts específics, per la qual cosa l'alumnat ho ha assumit com una pràctica més de l'assignatura, en els grups C i D els alumnes han entomat aquesta tasca com una proposta meua com a investigadora i no com una activitat de l'optativa, cosa que també els ha generat desmotivació i desinterès. A més, considero que l'avaluació també ha tingut un paper rellevant en el canvi de rol de l'alumnat, ja que mentre que en els grups A i B les propostes han tingut processos d'avaluació al darrera, en el cas dels grups C i D això no ha estat així. És per això que em pregunto: el fet que no hagin estat activitats avaluable pot haver afectat o condicionat l'actitud dels nois i noies i el seu compromís?; si es pretén promoure la participació activa de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge és primordial garantir processos d'avaluació vinculats a cada proposta i/o acció?; quin paper juga l'avaluació a l'hora d'incrementar la implicació i participació de l'alumnat?

En qualsevol cas, la selecció i implementació d'aquestes accions s'ha regit pel principi de no intromissió i per la voluntat de respectar la quotidianitat de les matèries investigades. El que ha demostrat aquesta varietat de propostes educatives és que "sovint no s'ha de plantejar un gran procés de transformació, sinó que a partir de petites propostes i estratègies es pot incrementar la participació de l'alumnat en els contextos d'aula" (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17). Per tant, el més important no és la intensitat del canvi, ja que la recerca ha posat de manifest que "els petits canvis també són poderosos" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Així, i amb la voluntat de distorsionar el mínim possible la vida a l'aula cada docent ha establert els canvis que s'han ajustat més al temps, a la programació i a la realitat de cada matèria, així com també a la seva manera de concebre l'educació i impartir docència.

En conseqüència, el meu propòsit com a investigadora ha estat que els processos de reflexió generats amb la recerca hagin derivat en un canvi de mirada, de pensament i d'acció per part dels adults i joves participants.

8.2. La pràctica educativa a l'aula en els contextos d'aprenentatge participatius

Tot i que la recerca ha establert un nou punt de partida entre infants i adults i ha generat un espai de debat i de reflexió conjunta, ahora em pregunto: la capacitat de participació dels alumnes s'ha intensificat amb les noves activitats?; quin és el rol que ocupen els alumnes i els docents en aquests escenaris més participatius?; hi ha hagut un canvi en les relacions de poder preexistents entre adults i infants? A continuació procuro donar resposta a cada una d'aquestes preguntes analitzant quina ha estat la situació educativa a l'aula un cop implementats els canvis.

8.2.1. Canvis en el rol dels infants i adults a l'aula

La tesi ha posat de manifest que per aconseguir una major corresponsabilitat entre adults i joves amb les accions educatives esdevé bàsic repensar el rol que ocupen ambdós agents en aquests nous contextos educatius. Així doncs, quin rol ha d'assumir el professorat i l'alumnat davant d'escenaris educatius més participatius?

Quant a la situació de l'alumnat, en el transcurs del treball de camp i arran de les propostes participatives els infants han pogut prendre decisions al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge, com ara aspectes vinculats a la programació de la matèria, el disseny de noves activitats d'aula, els processos d'avaluació o els recursos i estratègies a emprar. Tot i que aquests processos han esdevingut únics i particulars, tots ells han generat un canvi en el rol dels alumnes, els quals ja no només executen les decisions preses pels adults sinó que ahora assumeixen un rol dinàmic en els diversos moments de l'acció educativa. És per això que a partir d'aquests canvis s'ha ressituat el rol que ocupen els infants dins els contextos d'aula i els ha atorgat una major responsabilitat i compromís amb els aprenentatges.

La majoria de l'alumnat dels grups A i B reconeixen que a partir d'aquestes propostes han pogut adoptar rols diferents als habituals, ressituar-se en el context de l'aula i aproximar-se a la figura del docent. És a dir, els joves s'han adonat de la complexitat de la gestió de l'aula, de la dificultat en la preparació de les activitats així com també de la importància del rigor i la concreció en l'avaluació. Aquests aprenentatges difícilment s'haguessin produït sense les accions implementades i el seu plantejament propi, segons argumenten. Com afirma un jove, "quan penses com ho fan els professors ho veus tot molt fàcil, però llavors a l'hora de fer tu les activitats ens hem adonat que potser no és tan fàcil" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17).

D'altra banda, la majoria dels joves dels grups C i D afirmen que aquest procés els ha permès assolir nous aprenentatges que van més enllà dels continguts curriculars com ara ser conseqüent

amb les demandes individuals i col·lectives. Així, han experimentat la importància de la seriositat, la responsabilitat i el rigor a l'hora de prendre decisions i dur-les a terme.

El procés seguit amb els quatre grups m'ha fet plantejar la idea que costa que els alumnes prenguin decisions sense que hi hagin pautes clares i marcades per l'adult, ja que "a alguns alumnes la decisió els bloqueja" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). És a dir, els docents afirmen que en general el que impera dins les aules és la comoditat i "sempre necessiten que algú els digui, o sigui, reproduir" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). És per això que em pregunto: com es pot modificar aquesta actitud de reproducció cap a rols de major compromís i iniciativa? Segons els docents, el més important és oferir-los experiències educatives de qualitat per tal que puguin anar adquirint més seguretat i confiança en la seva capacitat d'acció.

Ara bé, el canvi en el rol de l'alumnat comporta necessàriament que també es repensi el rol que ocupen els docents dins els contextos d'aula. És a dir, arran del treball de camp he evidenciat que els adults tenen la capacitat de contribuir a aquest augment de llibertat i corresponsabilitat de l'alumnat amb els aprenentatges, per la qual cosa en funció del rol que assumeixin es produiran uns escenaris educatius concrets. Els docents admeten que han d'esdevenir propers i empàtics amb l'alumnat per escoltar-los amb atenció i donar resposta a les seves necessitats, preferències i curiositats, essent sensibles a la realitat acadèmica i personal dels joves per promoure contextos d'aprenentatge segurs i participatius.

Quant al grup A, i si bé és cert que davant d'aquests canvis la professora es mostra desconcertada per no saber quin serà el resultat final, no ho viu amb angoixa, sinó que simplement es manté a l'expectativa per veure com s'anirà desencadenant la proposta. A més, també m'explica que la seva experiència l'ajuda a fer una improvisació controlada, és a dir, deixar que els nois i noies prenguin decisions però sempre dins d'uns límits preestablerts per ella: "tinc clars els objectius que vull aconseguir i les coses que tinc a disposició per treballar-los, i segons el dia que tenen, l'hora que és o comestic jo trio fer una cosa o una altra" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Pel que fa al grup B, la professora ha ofert un alt grau de llibertat i responsabilitat als joves a l'hora de dissenyar, executar i avaluar propostes d'aprenentatge. Tanmateix, també es qüestiona si és positiu deixar tanta llibertat als alumnes sense cap estructura prèvia, cosa que evidencia la incertesa i complexitat a l'hora de donar major autonomia als infants en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Considera, doncs, que per tal que els alumnes puguin participar i prendre decisions han de saber entre què poden decidir, ja que "quan ho fem sense estructura no funciona" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

El docent del grup C esdevé l'adult més obert, reflexiu i crític amb la concepció de la infància i el rol que ocupen els joves dins els centres escolars. Justifica que els nois i noies puguin tenir un paper actiu i un compromís ferm amb els aprenentatges, aspectes que emergeixen no només del seu discurs sinó també de les seves accions. Prioritza contextos d'aula en què es doni una llibertat real als joves per tal que decideixin, imaginin, creïn i inventin, i es mostra satisfet en veure que els seus alumnes es qüestionen aspectes de la realitat escolar i com condicionen els processos d'aprenentatge. A més, admet que aquest treball horitzontal no només canvia el paper dels alumnes sinó també el rol de l'adult.

Vinculat al grup D, i tot i que la professora es mostra metòdica i organitzada i prioritza l'ordre i el control de l'aula, alhora comparteix la idea que el canvi en el rol dels joves també genera nous contextos d'aprenentatge pels docents, atès que el fet que assumeixin una major implicació i atenció amb les tasques d'aula els porta a descobrir nous enfocaments i respostes que ni el propi docent tenia present.

En qualsevol cas, el procés realitzat ha fet emergir una realitat educativa en què els alumnes han tingut més oportunitats per autoregular els seus aprenentatges i els docents han reflexionat sobre la seva pràctica amb el propòsit d'organitzar contextos educatius en què els joves esdevinguin els veritables agents actius. Per aconseguir-ho, ha estat clau reconèixer les veus dels infants en igualtat de condicions que les dels adults, reconsiderant així les relacions de poder preexistents.

8.2.2. El reconeixement de les veus de l'alumnat: el valor d'escoltar-les, respectar-les i donar-hi resposta

La tesi parteix de la premissa que si es pretén consolidar canvis en els contextos d'aprenentatge per tal que els nois i noies assumeixin un rol cada vegada més actiu resulta essencial escoltar i reconèixer les seves veus, perquè són ells i elles els beneficiaris d'aquests canvis. Així, en les diverses fases del treball de camp ha estat clau recollir les veus de l'alumnat per reconèixer els seus punts de vista i opinions amb relació als processos d'ensenyament i aprenentatge.

Tot i que en el marc dels quatre grups he recollit alguna aportació en particular que considera que en general se'ls escolta poc a l'institut i reclamen que hi hagi més moments en què els adults els deixin prendre decisions, ja que com afirma un jove "és important tenir present l'opinió de les persones a qui has d'educar" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17), la majoria dels joves dels quatre grups consideren que les seves veus són escoltades i reconegudes a l'institut i emfatitzen que això es deu a dos factors principals: al plantejament pedagògic del centre i a les dimensions

de l'institut.

Quant al plantejament pedagògic, admeten que els docents modifiquen la manera d'impartir docència per tal que tots i totes se sentin còmodes i aprenguin al màxim de les seves possibilitats. Amb relació a aquesta idea, i com exposa un infant, "tenen en compte els teus pensaments, en canvi en altres instituts fan el que toca i si t'agrada bé i si no també. A aquí t'escolten i intenten fer-ho d'una altra manera per ajudar-te a treure més bona nota" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Centrant-me en les dimensions del centre, consideren que el fet que sigui un institut petit contribueix a que puguin tenir contacte amb els professors i membres de l'equip directiu, cosa que els fa més visibles dins la comunitat educativa i els beneficia a l'hora de formar part dels processos de presa de decisions. Tal com assenyalen un jove, "et tenen més en compte perquè és un institut petit. En altres instituts no saben ni com et dius, però a aquí parles amb els professors i s'adapten millor per ser un institut petit i fer classes reduïdes" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17).

Tot i que els quatre grups afirmen que en el marc de les seves matèries se'ls ha escoltat i s'ha tingut en compte les seves opinions i punts de vista, alhora opinen que això únicament succeeix en moments puntuals i en assignatures concretes. És a dir, admeten que el reconeixement de les seves veus no és un procés generalitzat al centre sinó que depèn del professorat i de la matèria curricular. Com afirma un jove, "hi ha professors que ens escolten molt i ens deixen fer però n'hi ha d'altres que van a la seva" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). Assenyalen que els docents amb programacions marcades i definides els ofereixen menys possibilitats per formar part dels processos de presa de decisions, atès que "tenen un guió del que hem de fer i l'hem d'anar seguint. Potser alguna cosa la podem rectificar però la majoria no" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17), cosa que critiquen i valoren negativament. No obstant això, admeten que aquesta realitat depèn sobretot del caràcter del professor i consideren que en funció de quin sigui el seu tarannà els resulta més senzill i natural adaptar la pròpia pràctica així com també les programacions preestablertes als interessos, necessitats i propostes del grup.

A banda d'això, també consideren que aquests processos es donen majoritàriament "en hores en què no s'ha d'ensenyar res" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17), ja que "a les classes normals com que ja hi ha un guió l'hem de seguir i no tenim tantes oportunitats per participar i que ens escoltin" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). Segons ells, se'ls escolta més en matèries obertes i flexibles en què no hi hagi tanta rigidesa curricular: "ens ho demanen a les assignatures que ens agraden més que són les que solen comptar menys nota" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17).

Tanmateix, hi ha joves que també consideren que en funció de la idiosincràsia de l'assignatura no resulta tan important donar a conèixer els seus punts de vista, vinculant-ho sobretot amb les matèries instrumentals: "a matemàtiques no fa falta tampoc que ens escoltin perquè no hi ha en què puguem participar" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17).

En qualsevol cas, els quatre grups comparteixen la idea que tot i que el reconeixement de les seves veus es pot produir en qualsevol tipologia d'assignatures, en aquelles més optatives i pràctiques aquests processos esdevenen més espontanis, mentre que en les matèries instrumentals resulta més complex cercar espais en què els joves puguin opinar i formar part dels processos de presa de decisions. Com opina un docent, "això acostuma a ser un problema dels instituts, que hi ha un doble currículum, o sigui a les optatives sí que es fan projectes però a fora costa" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). És per això que em pregunto: quina relació hi ha entre la capacitat de reconèixer les veus de l'alumnat i la pressió curricular que pot experimentar el docent?; com es pot pal·liar l'existència d'aquest doble currículum i avançar cap a contextos escolars que fomentin un veritable reconeixement de les veus dels joves?; quin és el perfil de professorat que escolta i reconeix més les seves veus?

Amb relació a aquesta darrera pregunta, la majoria dels joves dels quatre grups comparteixen la idea que els professors que els demanen l'opinió, els escolten i els deixen formar part dels processos de presa de decisions són més oberts i propers, ja que "t'entenen, saben com penses i saben sortir del seu paper de professor" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Afirmen que aquesta proximitat promou una relació basada en el respecte, ja que el fet de sentir-se escoltats i reconeguts deriva en una actitud més positiva i atenta: "els tractem d'una altra manera, no faltant el respecte, vull dir d'una manera més de companys" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Així, de les seves respostes emergeix que mantenir una relació propera amb els adults basada en la confiança no va en detriment del respecte que els hi tenen.

També assenyalen que sovint hi ha docents que no els escolten i els jutgen sense saber què ha succeït realment, cosa que pot derivar en situacions d'injustícia en el marc de l'aula. Consideren que hi ha adults que desconfien d'ells, per la qual cosa reclamen que abans de prendre cap decisió els escoltin amb atenció, els tinguin més confiança i sàpiguen ajudar a cada alumne en funció de les seves necessitats, guiant-se per motius acadèmics i no personals. Amb relació a això, i com exposa un dels joves participants: "si hi ha dos alumnes que un sempre treu bona nota i l'altre no, si un dels dos fa alguna cosa que no està bé i n'han de culpar a un sempre es culpa al que treu males notes" (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17).

Identifiquen, doncs, la confiança entre iguals i amb l'adult com una característica bàsica per iniciar un veritable procés de reconeixement de les seves veus. Segons ells, promoure escenaris basats en la confiança i en el respecte és cabdal sobretot per aquells infants més tímids i vergonyosos que els costa expressar les seves opinions: "si hi ha gent que li costa preguntar encara que tingui dubtes potser amb aquests professors hi tenen com més contacte i s'atreveixen a preguntar" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Afirment que el fet que aquests adults els ajudin i recolzin en problemes que afecten a la seva vida privada i es preocupin per a ells des d'un punt de vista més personal i no només acadèmic genera un ambient de major confiança i seguretat per compartir dubtes o problemes: "jo si veig que els importo, que la meua veu té valor per a ells els hi agafo més confiança" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Per tant, prioritzen aquest estil de professorat que no pas aquells més estrictes i distants que únicament es preocupen per la seva actitud i comportament dins l'aula.

L'empatia també apareix com una característica important que han de tenir els adults, atès que valoren de manera positiva que es posin en el seu lloc i entenguin els seus punts de vista. Com assenyala un infant, "si el mestre és empàtic i ens ajuda quan tenim problemes i té en compte la nostra opinió serà el millor professor" (AlumneGC_Activitat2_Curs2016-17), o un altre que opina que "són professors que es nota que abans havien sigut alumnes i que ens entenen" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Segons ells, el fet que siguin adults empàtics i divertits reverteix en l'actitud dels alumnes i en la predisposició que tenen en la matèria, ja que "hi ha mestres que venen amb energia a classe, que t'escolten i vulguis o no encara que la matèria no t'agradi se't fa més divertida i fa que vulguis aprendre el contingut" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Per contra, també afirmen que "es nota quan un docent ve amargat i obligat a ensenyar-nos" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17), cosa que acaba generant escenaris poc motivadors i de desinterès.

També hi ha joves, tot i ser una minoria, que consideren que l'edat dels docents o la seva història de vida condicionen el reconeixement de les seves veus. És a dir, afirmen que sovint aquells professors més joves o que tenen fills són més propers, oberts i divertits que d'altres amb unes característiques personals completament diferents. Destaquen el temps que fa que els docents treballen a l'institut com un element que pot condicionar el reconeixement de les seves veus. És a dir, verbalitzen que aquells que hi porten més anys els escolten més que no pas els que són de nova incorporació, i alhora que els professors que provenen de centres més grans estan habituats a una programació més marcada, ja que "estan acostumats a fer el que es diu i fan això i punt" (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Tanmateix, també he recollit altres aportacions que consideren que aquestes característiques no determinen l'actitud del docent ni

la relació que estableix amb l'alumnat. Per tant, no hi ha unanimitat en aquest darrer punt, cosa que evidencia que en el marc del centre hi ha professorat amb característiques personals diverses que mantenen relacions i actituds completament distintes amb l'alumnat.

El que comparteixen els quatre grups és que els docents amb un caràcter proper, empàtic i divertit que se saben ajustar a les demandes, interessos i necessitats del grup són els que veritablement els escolten i els tenen en compte, cosa que deriva en una relació de major respecte, implicació i compromís amb els aprenentatges. Segons ells, són docents que faciliten l'aprenentatge i ho fan a través de classes divertides, sense que això vagi en detriment de l'exigència que els reclamen.

Per concloure, esmentar que el que sorgeix de l'anàlisi de les dades és que el grau de reconeixement de les veus dels infants està supeditat a: a) el plantejament pedagògic del centre; b) les dimensions i característiques pròpies de l'institut; c) l'*agència* del professorat; i d) els principis i idiosincràsia de cada una de les matèries curriculars. Aquests factors, en certa manera, també evidencien l'existència de relacions de poder desiguals entre adults i joves.

8.2.3. Canvi en les relacions de poder entre adults i joves

Tot i que la majoria d'alumnes dels quatre grups consideren que el professorat reconeix les seves veus, alhora afirmen que això està supeditat a l'adult, evidenciant l'existència de relacions de poder desiguals: "la majoria de professors et deixen dir la teva opinió però no la tenen en compte" (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). No obstant això, alhora justifiquen la necessitat i la importància que hi hagi uns límits clars i imposats pels docents per diversos motius.

En primer lloc, i encara que evidencien que difícilment poden prendre decisions sobre elements centrals dels processos d'ensenyament i aprenentatge com pot ser l'elecció dels continguts a treballar o els objectius de les sessions, alhora ho justifiquen dient que "si ho haguéssim de triar nosaltres sempre aniríem al més fàcil (AlumneGD_Activitat3_Curs2016-17). Defensen que siguin els docents els que tinguin l'última paraula amb relació al currículum ja que són ells els que tenen la competència per determinar el que cal estudiar. Així doncs, valoren que siguin els adults els que imposin els límits dins els quals els infants puguin prendre decisions, ja que "després faríem el que voldríem" (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17).

També valoren que els deixin prendre decisions sobre quines activitats fer o sobre els agrupaments o els recursos a utilitzar, atès que entenen que són aspectes que no incideixen de manera tan directa en els seus aprenentatges. Per tant, consideren que "està bé tenir en compte les activitats que volem fer però també hem de seguir el protocol" (AlumneGB_Activitat3_Curs

2016-17) i suggereixen que “el que estaria bé és que el professor et digui entre dos temes i tu puguis triar” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17).

En segon lloc, justifiquen la importància d'aquestes relacions de poder desiguals a fi de garantir un bon desenvolupament de les sessions, ja que admeten que en cas contrari les sessions es podrien descontrolar, cosa que acabaria incidint de manera negativa en els seus aprenentatges. Com assenyala un jove, “també hi ha una mica d'enrenou, la gent no es concentra tant perquè es pensa que és un joc, i pot ser perjudicial si passa molt a l'engròs” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). En aquest cas, doncs, ja no només identifiquen la importància dels continguts i objectius a assolir, sinó que també donen valor al bon ambient de treball i al clima a l'aula a fi de poder aprendre de manera òptima.

En tercer lloc, reconeixen obertament que les veus dels docents tenen més valor i recorregut que les dels infants, ja que són conscients de quin és el rol d'ambdós agents dins els contextos escolars: “també s'entén, som alumnes. Som nens i els professionals són els professors, els que realment saben el que és bo per a nosaltres” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17). Tot i que entenen i justifiquen el rol que ocupa cada col·lectiu dins els centres, alhora hi ha alumnes que consideren que els docents no reconeixen les competències i capacitats reals dels infants per poder prendre decisions de manera crítica i reflexiva, ja que “creuen que no tenim tanta responsabilitat per decidir” (AlumneGC_Activitat3_Curs2016-17), cosa que comporta que sovint s'acostumi a fer més cas a altres adults.

Amb relació a això, esmentar que tot i que en un primer moment els joves reclamen major llibertat per participar i prendre decisions, a mesura que reflexionen sobre què implica això i com pot revertir en els seus aprenentatges són ells mateixos els que justifiquen l'existència de límits i que aquests vinguin marcats pels adults. Segons la professora del grup A, el reclam d'aquests límits per part de l'alumnat no li és una idea nova, ja que al llarg dels anys ha evidenciat aquesta mateixa realitat: “ells volen aquests límits, volen i ho necessiten. D'entrada és molt divertit, però quan dura més de dues vegades ja veuen que no pot ser i reclamen que el docent posi ordre” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

La manera com els alumnes justifiquen l'existència d'aquestes relacions de poder desiguals evidencia una actitud crítica i reflexiva dels joves, atès que reconeixen que sovint els falta la responsabilitat i el coneixement per estudiar el que pertoca en cada curs escolar, idea transversal als quatre grups investigats. És per això que reclamen un canvi de rol però alhora defensen l'existència de límits marcats pels docents, ja que com afirma un jove “una mica més de llibertat sí però tampoc tota, perquè un diria jo només vull fer això i acabaria aprenent poca

cosa, i en canvi si el professor decideix pots aprendre més coses” (AlumneGA_Activitat3_Curs2016-17). Per tant, l’alumnat tampoc viu aquestes diferències com a quelcom negatiu, sinó que precisament les defensen pel bon funcionament de les sessions i per l’assoliment dels aprenentatges.

Tanmateix, he recollit arguments diversos entre els grups, ja que mentre que els raonaments de la majoria de joves de primer cicle van en la línia de la importància d’una bona organització de les sessions que afavoreixi el clima i l’ambient de treball, la majoria de joves de segon cicle fan un pas més i vinculen aquests límits amb el seu futur més immediat. És a dir, emfatitzen la pressió que senten per tenir assolits certs continguts curriculars abans de deixar l’institut i iniciar els seus estudis a batxillerat: “nosaltres hem de sortir amb uns aprenentatges i uns coneixements” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17), qüestionant-se així aquest canvi de rol cap a escenaris de major corresponsabilitat amb l’adult. Verbalitzen la pressió pel canvi d’etapa i de centre educatiu i reconeixen que han de ser els docents els encarregats de determinar què cal aprendre, tot i que també admeten que el com pot esdevenir un procés més obert i compartit entre ambdós col·lectius.

Els docents, per la seva banda, reconeixen l’existència d’aquestes relacions de poder desiguals, però com les entenen i justifiquen depèn de cadascú. És a dir, mentre que les professores dels grups A, B i D mantenen vincles propers però basats en l’ordre i el control imposat per elles mateixes, cosa que en certa manera comporta que les relacions de poder es perpetuïn en el marc de cada classe, el docent del grup C procura transformar aquestes relacions verticals cap a d’altres més horitzontals i democràtiques:

Jo vull estar amb vosaltres per aprendre. Aquests anys que sóc professor estic aprenent més coses que no pas les que podria aprendre fent una carretera, o dissenyant-la, o pensant-la. Els que més aprenem a aquí a l’institut som els professors. (...) Nosaltres no venim a ensenyar-vos a vosaltres, és que com voleu que us ensenyem coses a vosaltres si hi ha moltes coses que en sabeu més vosaltres que no pas nosaltres (Docent3_Entrevista_Curs2016-17).

La tesi ha evidenciat que repensar aquestes relacions de poder desiguals ofereix als docents la possibilitat d’obtenir més informació per ajustar les sessions a la realitat del grup, millorant així la pròpia pràctica i situant els infants en el centre dels seus aprenentatges. A més, també contribueix a que l’alumnat se senti interpel·lat en el disseny i desenvolupament de les propostes d’aula per avançar cap a una corresponsabilitat amb l’acció educativa. Com afirma un jove, “quan prens decisions t’impliques més si tu fas aportacions perquè no pots aportar una cosa i després no fer-t’hi” (AlumneGB_Activitat3_Curs2016-17). Així doncs, i tot i que la recerca

no ha establert un canvi en les relacions de poder ha permès que infants i adults hagin reflexionat sobre la desigualtat existent i alhora sobre els motius i les causes que l'ocasionen. El treball realitzat ha evidenciat que difícilment es pot avançar cap a contextos d'aula més participatius sense que es ressituïn aquestes relacions i es reconsideri allò que els infants són capaços d'aportar per avançar cap a escenaris educatius de major responsabilitat i horitzontalitat. Aquests processos, però, no estan exempts de llums i ombres, tal com argumento en el següent apartat.

8.3. Possibilitats i resistències davant els processos de canvi escolar

Al llarg de les diverses fases del treball de camp he evidenciat que els canvis sovint generen dubtes i inseguretats pels docents i alhora pels alumnes. És per això que em pregunto: quins són els elements que faciliten els processos de canvi i quines les principals resistències a l'hora d'organitzar escenaris d'aprenentatge cada vegada més participatius? A continuació exposo alguns elements identificats en el treball de camp que poden condicionar el procés d'implementar canvis i millores en els contextos d'aprenentatge, sorgits de les observacions i de les converses amb infants i adults.

8.3.1. Presència de dos docents a l'aula

Un primer factor correspon a la presència de dos docents a l'aula. Tal com he exposat a l'apartat 5.1., l'institut ha pres la decisió que a fi de personalitzar els aprenentatges i oferir una atenció més individualitzada als joves la majoria de docents fan suport en altres matèries curriculars. Els adults em comenten que la presència d'un altre professor a l'aula els permet ajudar-se mútuament i visualitzar classes d'altres col·legues per conèixer diverses maneres de treballar i adoptar noves metodologies i experiències, ja que "si tens algú al costat que et va ensenyant tu ho proves" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Valoren positivament el fet d'analitzar de manera conjunta situacions d'aula i intercanviar nous aprenentatges derivats de la pròpia trajectòria personal i professional.

Tot i això, arran del treball de camp també he evidenciat que sovint la presència d'un altre adult a l'aula pot generar un escenari incòmode pel professor, ja sigui perquè se sent observat, jutjat o avaluat. De fet, dels quatre docents participants n'hi ha hagut dos que s'han mostrat tranquils i relaxats amb la meua presència, mentre que els altres dos s'han mostrat més desconcertats. Un d'aquests ha estat la professora del grup A, la qual em comenta que "jo al principi quan m'entrava algú a l'aula em sentia observada, avaluada, (...) i ara no tinc cap problema, vull dir em pot entrar qui vulgui i jo faré el que sigui" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). El segon és la

professora del grup D, que em parla de la incomoditat que sent davant la presència d'altres adults.

El que comparteixen tots quatre, però, és que l'aprenentatge mutu entre professorat esdevé un recurs valuós per reflexionar sobre la pròpia pràctica, evidenciar noves propostes i estratègies metodològiques i repensar quines accions es poden implementar a les aules per situar els joves en el centre dels seus aprenentatges. La confiança i el respecte entre docents són elements clau per garantir l'èxit d'aquest procés.

8.3.2. Sentiments dels docents davant els canvis educatius

La seguretat o inseguretat dels docents cap a les propostes d'aula més participatives també esdevé un factor a considerar. És a dir, la participació activa de l'alumnat obre un escenari de possibilitats pels infants i sovint d'incertesa pels adults, atès que poden aflorar noves qüestions que els docents no havien contemplat amb anterioritat, generant sensacions de desconeixement i/o de pèrdua de control. La manera com cada adult afronta aquests nous contextos respon a la manera de ser, d'actuar i d'entendre l'educació.

La professora del grup A, i tot i que reconeix que el pilar que sustenta aquest procés de reflexió és la seguretat individual, alhora admet que aquesta es pot gestionar de dues maneres diferents: "una és jo sé que això em funciona doncs ja no em moc d'aquí, o l'altra és val això em funciona què més puc fer. Aquesta és la diferència" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Admet que pel seu tarannà cada curs es formula noves preguntes i modifica aspectes de la seva pràctica i de la programació, assumint la idea que "ara ja estic convençuda que no podré viure millor en un curs que en un altre pel fet de tenir la feina feta, cosa que passa a alguns docents que ho tenen tot fet i no canvien res" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). De tota manera, també reconeix que la capacitat d'acció que ofereix als joves és limitada, i que això es deu a que "em sento més segura així perquè porto un temps fent i escrivint els projectes i sé que em funcionen" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Quant a la professora del grup B, menciona que el fet de treballar en un centre com aquest comporta que constantment reflexionis sobre la pròpia pràctica a fi d'implementar noves metodologies, projectes i/o activitats, cosa que reclama una actitud proactiva del professorat. Comenta que any rere any repensa la programació i incorpora les modificacions pertinents, i emfatitza que la reflexió constant sobre la pràctica és l'inici de qualsevol procés de canvi escolar: "un no millora si primer no ha pensat en la possibilitat de millorar, i per mi és el més positiu, el que em fa dir vinga anem a provar aquella altra cosa" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

No obstant, també reconeix que “quan tens un material ben preparat que t’ha costat molt temps i saps que funciona per arribar als objectius sap greu deixar-lo” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). A banda d’això, posa de manifest la idea que els alumnes no reclamen un canvi absolut dels processos d’ensenyament i aprenentatge, sinó un replantejament de certs moments de l’acció educativa: “sovint tenim por. Volem fer canvis però ells no ens estan demanant que ho canviem tot. Volen varietat, però no t’oblidis que nosaltres hem vingut a aprendre, en el fons el missatge que llegeixo és aquest i em satisfà” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

El docent del grup C, al llarg del treball de camp, m’ha parlat de la importància de repensar la pròpia pràctica per millorar i adaptar-se a les noves demandes de la societat i de l’alumnat. Tot i que reconeix els beneficis de treballar en un institut com aquest pel seu plantejament pedagògic, ara opina que caldria avançar cap a un nou enfocament educatiu més democràtic i participatiu, cosa que evidencia la capacitat reflexiva, crítica i constant d’aquest adult. D’altra banda, la professora del grup D és conscient que no tots els adults estan disposats a repensar la pròpia pràctica i a cercar noves línies d’acció en què els joves tinguin un rol més actiu. Afirmar que “jo penso que els professors no ens podem tancar, que moltes vegades pensem ja som professors i ja ho sé tot, no, aquest és el problema” (Docent4_Entrevista_Curs2016-17), tot i que ara admet que aquest camí no és un procés senzill ni lineal i que la confiança en un mateix esdevé essencial.

Amb relació a aquests sentiments, i quant a les accions implementades, els docents dels grups B i C han conviscut millor amb la incertesa de no saber com es concretaria i s’executaria la proposta, tal com afirma el professor del grup C: “no sé què implicarà la proposta, com que no sabem què serà, no sabem què hauré de fer. Això és el millor” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Per contra, les professores dels grups A i D s’han mostrat més neguitoses a l’hora de gestionar la incertesa sobre què podria succeir: “és una situació que tu t’has de sentir valenta i enfrontar-te al que diguin els alumnes i ser capaç de transformar-ho. Has de confiar amb el grup i amb tu mateixa, sobretot amb tu” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

No obstant això, tots quatre opinen que la seguretat es va guanyant a mesura que s’adonen que els petits canvis són beneficiosos pel grup i evidencien que l’activitat té èxit i que els joves aprenen i guanyen en confiança i responsabilitat. Així, comparteixen la idea que esdevé bàsic partir d’un ambient de tranquil·litat i confiança per avançar cap a contextos d’aprenentatge participatius i democràtics, en què la reflexió constant sobre la pròpia pràctica guii l’exercici docent.

8.3.3. Complexitat en la gestió del grup

La gestió de l'aula pot esdevenir més complexa en el moment en què es promou la participació activa dels joves? Aquesta és una pregunta que m'ha acompanyat al llarg del treball de camp, ja que com a investigadora m'he qüestionat si el fet d'oferir majors possibilitats per participar també dificulta la gestió del grup a causa de la diversitat d'opinions i punts de vista que poden aparèixer. Els docents reconeixen que en el moment en què no hi ha una bona cohesió de grup i quan la gestió de l'aula no està resolta esdevé més difícil implementar noves activitats i propostes educatives.

Centrant-me en el grup A, la professora considera que el control i la gestió del grup són elements determinants a l'hora d'incorporar canvis en el context de l'aula:

Si deixes participar has de tenir molt de control de l'aula perquè si deixes participar molt però després se't descontrola l'aula passa el que diuen els alumnes, sí però amb uns límits, perquè vivim a la pròpia pell què és una aula descontrolada. Sí que és cert que vol més control d'aula, però control d'aula ben entès, és a dir, has de gestionar bé tota aquesta participació. Control de l'aula no només vol dir que estiguin tots callats i escoltant, a vegades el control de l'aula s'entén això (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Afirma que tot i que resulta interessant compartir amb altres docents les propostes exitoses que cadascú està portant a terme en el marc de les seves assignatures, alhora és un tema delicat quan saps que hi ha professorat que té dificultats amb la gestió del grup. Segons ella, la formació pedagògica esdevé essencial ja que "qui té més formació pedagògica té més eines, cosa que no vol dir que se'n surti, però té més recursos" (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

La professora del grup B opina que promoure activitats més participatives i dinàmiques genera un ambient en què costa que els joves es controlin i treballin amb calma: "si no vols problemes hauries de fer propostes que no impliquin intervenció. Sí que és cert que porta més desgast el fet de deixar-los participar però també estan més contents" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Assenyala que hi ha elements que juguen un paper clau en els escenaris participatius com ara promoure l'ordre i el control del grup, però "no controlar en el sentit que es portin bé o malament, sinó poder resoldre els dubtes quan estan fent una cosa que els genera dubtes perquè és complicat estar per tots" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). A banda d'això, també admet que l'actitud de l'adult esdevé clau en la gestió del grup i que cal modificar el llindar de tolerància ja que "no pots pretendre el silenci ni que tothom estigui assegut al mateix lloc. Has de permetre més coses perquè si busques això no ho trobaràs, i per tant, et pensaràs que la classe no funciona" (Docent2_Entrevista_Curs2016-17).

Al docent del grup C no li suposa cap problema promoure escenaris més participatius que generin més rebombori o xivarri a l'aula, ja que per a ell la gestió del grup no esdevé un problema –o, com a mínim, ell no ho viu com a tal–. Considera que allò que determina aquesta gestió és la relació que estableix amb els infants: “hi ha d’haver respecte envers el professor, però també hi ha d’haver respecte envers els companys i tu respecte cap a ells, és que som persones i nosaltres som a aquí perquè els hem d’ajudar amb el que necessitin” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Tot i que la professora del grup D comparteix la importància del respecte mutu i la confiança, alhora afirma que el control és clau per sentir-se segura i així poder proposar activitats participatives. Considera que en el moment en què tothom parla a la vegada el resultat que s’obté no és l’esperat, per la qual cosa justifica l’ordre com un element clau per a l’èxit de les activitats.

En qualsevol cas, la tesi ha posat de manifest que a fi d’avançar cap a contextos d’aula més participatius esdevé primordial que el control del grup no sigui un problema pel docent. D’aquesta manera, el professorat pot promoure un rol més actiu de l'alumnat i impulsar activitats participatives que situïn als joves en el centre dels aprenentatges.

8.3.4. Gestió de la pressió curricular

Un nou element que pot condicionar la incorporació de canvis en els contextos d’aula és la pressió curricular que poden experimentar els docents. Per tant, quina relació hi ha entre la pressió curricular i la capacitat del docent de promoure contextos d’aprenentatge participatius? Atès que un dels plantejaments inicials que tenia com a investigadora i que va marcar els criteris de selecció de les matèries era que les assignatures amb major pressió curricular (entenen-ho com la pressió que es pot sentir pel fet de tenir uns continguts marcats pel currículum que s’han d’assolir abans de finalitzar el curs) podien limitar la capacitat de participació de l'alumnat, els docents consideren que hi ha diversos factors a tenir en compte, com ara la tipologia de matèries i el curs escolar en què es troben els joves.

Pel que fa a la tipologia d’assignatures, admeten que en aquelles matèries en què no hi ha un currículum tan marcat, com ara les optatives, esdevé més senzill gestionar aquesta pressió ja que els àmbits a treballar són més generals i transversals. No obstant això, alhora són conscients que el currículum és el marc que els guia en la seva pràctica docent, però que la concreció en el dia a dia a l’aula depèn de l’adult i de com gestiona aquesta pressió. Com exposa la professora del grup A, “tinc uns dies concrets i uns objectius, i tot són estratègies per aconseguir aquests objectius” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Segons ella, hi ha moltes maneres per arribar als objectius, tot i que sovint hi ha el temor que si s’incrementa la capacitat de l'alumnat per prendre

decisions es pugui perdre el temps i no arribar a tots els continguts. Com argumenta, “aquesta és la gran contradicció del sistema perquè tu ja pots fer tantes innovacions com et diuen i tantes competències del Departament però a batxillerat tot això s’acaba de cop” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17). Vinculat a això, el docent del grup C també reconeix la importància del currículum com el marc a seguir, tot i que afirma que sovint limita la feina del professorat, ja que acota què cal fer en cada curs escolar. És per això que considera que una de les seves competències és precisament “triar a veure on dediquem més temps” (Docent3_Entrevista_Curs2016-17), cosa que significa que no s’ha de fer absolutament tot sinó que cal seleccionar i prioritzar allò a treballar.

La professora del grup B comparteix aquest mateix argument i afegeix que l’adult ha de ser l’encarregat de fer aquest procés de selecció: “és important el paper de l’adult que coneix la matèria. Si els fes escollir quins continguts treballar no crec que tinguin la formació suficient com perquè puguin escollir-ho amb profunditat. Penso que puc fer millor la selecció que ells” (Docent2_Entrevista_Curs2016-17). Opina, però, que acostuma a fer aquesta tria tenint en compte la pressió que sent pel fet d’acabar amb l’educació obligatòria i per l’exigència del currículum posterior de batxillerat. És a dir, sent la responsabilitat de deixar a uns alumnes ben preparats tot prioritzant els continguts o competències que necessitaran en el seu futur immediat.

Tots quatre, però, comparteixen la idea que esdevé essencial aprendre a gestionar aquesta pressió ja que sinó sempre s’acostuma a preparar a l’alumnat per a les futures etapes, anticipant continguts, competències i/o actituds. Això, segons ells, pot comportar certes resistències al fet de promoure contextos d’aula més participatius en què els alumnes assumeixin un rol actiu en els processos d’ensenyament i aprenentatge.

8.3.5. El valor de treballar per competències

Els quatre docents també comparteixen la idea que sovint la pressió que senten es produeix perquè el currículum és entès com un compendi de continguts i no es visualitza des de l’òptica de les competències bàsiques. Com afirma la professora del grup A, “hi ha gent que té molta experiència i continua pensant que ha de fer el currículum i a partir de meitat de curs ja diuen no tinc temps d’acabar-lo” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17), cosa que evidencia que es continua treballant per continguts. Segons ella, això és un exemple que demostra que els docents no tenen integrades les competències en la seva pràctica, ja que “si tens integrat el concepte de competència tens dos o tres grans objectius, pocs i concisos, i com que tot encaixa es viuen més bé les classes” (Docent1_Entrevista_Curs2016-17).

Amb relació a això, el docent del grup C valora el treball per projectes precisament perquè li permet apropar-se al currículum d'una manera més global i transversal, posant les competències per davant dels continguts: "quan ens fixem amb una aula generalment ens preocupem dels continguts, i el tema és que ara ja no avaluem continguts, avaluem competències, avaluem les coses que som capaços de fer. Per això és interessant treballar per projectes" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). A més, també esdevé crític amb el plantejament de l'educació i del propi centre, ja que considera que "el proper pas que ha de fer l'institut és que no hi hagi el doble currículum, que no hi hagi els projectes i les assignatures" (Docent3_Entrevista_Curs2016-17). Opina que si el treball competencial és el que ha de prevaldre en els centres cal replantejar també la tipologia d'assignatures que s'imparteixen i com estan estructurades, qüestionant el motiu pel qual es continuen impartint matèries d'una manera més convencional i no apostant per projectes transversals i interdisciplinaris.

La resta de professores també valoren aquest treball competencial i admeten que esdevé cabdal que l'adult tingui clar a on arribar i els objectius a assolir a fi de buscar l'equilibri necessari entre donar resposta a la pressió curricular i promoure un veritable treball basat en competències. Així doncs, verbalitzen els beneficis de desenvolupar els continguts a través de projectes més transversals i programar per competències, ja que reconeixen que en el moment en què es proposen activitats participatives en què l'alumnat ha de prendre decisions i participar en el disseny, planificació i execució de les propostes s'està realitzant un autèntic treball competencial que afavoreix una major horitzontalitat i compromís amb els aprenentatges.

Per concloure amb el capítol, voldria destacar que la recerca ha generat un espai en què l'alumnat ha pogut donar a conèixer els seus punts de vista vinculats a elements centrals dels processos d'ensenyament i aprenentatge de manera crítica i assertiva, i alhora ha permès al professorat repensar la pràctica docent per millorar les activitats d'aula. Aquest diàleg reflexiu i compartit entre ambdós agents ha evidenciat que no hi ha una correlació entre donar més llibertat als joves per assumir un rol actiu en els contextos d'aula i una pèrdua d'autoritat per part dels docents, sinó tot el contrari. Per tant, si es pretén impulsar un canvi en la concepció de la infància resulta imprescindible oferir espais i moments on puguin posar en pràctica aquest canvi de rol i assolir els aprenentatges d'una manera més propera, significativa i responsable.

Ara bé, quina és la visió del claustre al voltant de la participació de l'alumnat en els contextos d'aula? En el següent capítol exposo les opinions i els punts de vista de tot l'equip docent al voltant d'aquests àmbits de reflexió.

9. REFLEXIONS DEL CLAUSTRE SOBRE LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT EN ELS CONTEXTOS D'APRENTATGE

El darrer capítol dels resultats fa referència a les opinions, els punts de vista i les reflexions del claustre al voltant de la participació de l'alumnat en els contextos d'ensenyament i aprenentatge a secundària. La finalitat és incorporar les aportacions del professorat i el seu posicionament sobre el fet de promoure un canvi en el rol dels infants i avançar cap a contextos d'aprenentatge en què la corresponsabilitat vers l'acció educativa estigui compartida amb l'adult.

El capítol es construeix a partir de l'anàlisi de les dades recollides arran de la sessió de formació amb l'equip docent, de l'entrevista amb el director del centre i de la trobada amb la Comissió Pedagògica, aportant una visió més completa i transversal a la realitat objecte d'estudi. Concretament, analitzo com entenen i defineixen el concepte de *participació*, destaco els elements que segons ells conformen una pràctica participativa i les tensions i reptes que han d'afrontar a l'hora de promoure contextos d'aula participatius. També exposo la relació que estableixen entre la participació activa de l'alumnat i l'assoliment dels aprenentatges, així com també la tipologia d'aprenentatges que els docents consideren que sorgeixen en el moment en què es promou la participació dels joves. Finalment, destaco els límits detectats a l'hora de reflexionar sobre aquests conceptes al centre.

9.1. Aproximació teòrica al concepte de participació: com s'entén i es defineix

Tal com he exposat al llarg dels capítols anteriors, la participació de l'alumnat es pot justificar des de diferents aproximacions i punts de vista segons com s'entengui i es defineixi. Malgrat que en el treball de camp realitzat durant el curs 2016-2017 recullo i analitzo les veus dels alumnes amb relació a això, en cap moment formulo la pregunta als docents participants. És per això que en la sessió de formació amb el claustre, durant el curs 2017-2018, prenc la decisió de fer aquesta pregunta a tot l'equip docent per recollir les seves opinions sobre com entenen i defineixen el concepte de *participació*.

A fi d'analitzar les seves aportacions utilitzo els mateixos nivells sorgits amb l'alumnat (vegeu l'apartat 7.1.), col·locant en el nivell inferior aquelles definicions i arguments que ofereixen menys oportunitats als joves per assumir un rol actiu amb els aprenentatges i avançant cap a nivells en què s'evidencia un rol més proactiu dels infants.

- Nivell 1. Alumnat com a agents receptors de la informació

Pel que fa al primer nivell, he identificat cinc aportacions que defineixen aquest concepte com la capacitat que té l'alumnat de poder opinar, aportar idees al grup i sentir-se implicat i motivat per aprendre en els contextos d'aula. En aquest cas, el paper de l'alumnat continua sent més secundari ja que es manté en un segon pla per executar les indicacions marcades per l'adult. Com afirma un docent, "la participació de l'alumnat és una de les possibilitats que tenen els alumnes de poder expressar les seves idees i/o opinions sobre qualsevol tema" (Claustre_Formació_Curs2017-18) o un altre que considera que "participar significa sentir-se implicats amb el que estem fent aportant idees, estant motivats i alhora que vulguin millorar i aprendre més" (Claustre_Formació_Curs2017-18). En aquest cas, sorgeix la relació entre la motivació i la implicació de l'alumnat i les possibilitats que tenen per assolir els aprenentatges.

A banda d'això, en algunes de les definicions també s'evidencia la diversitat en les relacions de poder entre alumnat i professorat quan un adult, per exemple, considera que els joves participen quan "els hi donem poder per reflexionar, per exposar" (Claustre_Formació_Curs2017-18) o un altre quan afirma que "l'alumnat participa quan se'l deixa opinar, contrastar, dialogar amb la resta d'alumnes" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

En aquest primer nivell, doncs, els infants continuen esdevenint receptors de les indicacions del professorat i el seu rol és individual i secundari.

- Nivell 2. Alumnat com a agents coparticipants a l'aula

Pel que fa al segon nivell, incorpore set respostes dels docents que entenen el terme *participar* com la possibilitat que té l'alumnat per col·laborar amb els companys de classe a l'hora d'elaborar les tasques marcades per l'adult i intervenir en l'elaboració de les activitats i en la correcció de les mateixes. Com afirma un docent, "la participació de l'alumnat l'entenc com un aprenentatge col·lectiu entre iguals i entre professor i alumne. L'entenc com un aprenentatge que no només significa ser receptor" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Tot i que en aquest cas s'evidencia un paper més actiu del joves en els contextos d'aula perquè es promou la seva intervenció i col·laboració, la seva capacitat d'acció continua estant limitada per l'adult i acotada a l'execució de les tasques d'aprenentatge. És a dir, continuen essent els docents els que determinen el grau d'implicació i d'acció que s'ofereix als nois i noies: "la participació de l'alumnat consistirà en donar espai als alumnes per poder aportar idees, iniciatives, activitats i aportar la seva visió al centre" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

En aquest cas, ja no es preveu un treball individual dels infants sinó que es posen de manifest els beneficis de la col·laboració entre iguals, del treball compartit i de l'aprenentatge mutu. Amb

relació a això, i com argumenta un docent: "l'alumne participa quan fa quelcom que es pugui compartir a la classe" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

- Nivells 3 i 4. Alumnat com a agents actius en l'execució de les activitats d'aprenentatge i alumnat com a agents actius en l'acció educativa

Pel que fa al tercer i quart nivell, he incorporat les tretze definicions restants que comprenen la participació de l'alumnat com la capacitat que tenen per prendre decisions no només en la realització de les propostes d'aprenentatge sinó també en els diversos moments de l'acció educativa. Així, i com afirma un adult, participar significa "intervenir en el seu procés d'aprenentatge" (Claustre_Formació_Curs2017-18), és a dir, quan els joves poden "decidir, fer i desfer, ser agents actius a l'aula" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Assenyalen la importància d'assumir una actitud més proactiva dels joves a fi d'aprendre al màxim de les seves possibilitats. Valoren la capacitat d'implicació, de motivació i d'acció que tenen els nois i noies respecte els seus aprenentatges per tal que puguin "prendre part en com i què s'aprèn, per tant, en el procés d'ensenyament i aprenentatge" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Com argumenten, la finalitat és que puguin "construir el seu aprenentatge fent-lo, descobrint-lo per ells mateixos" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Per aconseguir aquests escenaris d'aprenentatge els docents consideren que esdevé essencial oferir-los múltiples espais al llarg dels quatre cursos de secundària en què puguin tenir la capacitat de prendre decisions així com també "marcar-se objectius i treballar per aconseguir-los" (Claustre_Formació_Curs2017-18). A més, no només valoren les relacions horitzontals entre iguals que promoguin la interacció i col·laboració, sinó que alhora consideren que els aprenentatges han d'esdevenir processos compartits amb els docents: "la participació l'entenc com una manera d'aprendre entre iguals i entre professor i alumne, és com un doble aprenentatge, poden aprendre entre iguals i a més a més demanant dubtes al professor mentre es fan les coses" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

En aquests nivells, doncs, els joves assumeixen rols de major corresponsabilitat amb els docents en els diversos moments de l'acció educativa.

Finalment, voldria esmentar dues últimes definicions que aporten una mirada més global, filosòfica i genèrica al concepte de *participació*. Aquestes no les he situat en cap dels apartats anteriors ja que no parlen explícitament del rol de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge ni tampoc del paper dels docents.

Un primer adult considera que participar significa tenir “llibertat d’expressió, democràcia i inclusió” (Claustre_Formació_Curs2017-18), mentre que un segon considera que quan es participa és una forma “d’aplicar el valor de la democràcia a l’aula” (Claustre_Formació_Curs2017-18). Atès que no he iniciat un procés dialògic amb els adults sobre les seves respostes, i que aquestes han estat anònimes, no he pogut incidir de manera més específica en el significat de les seves aportacions. En tot cas, afirmar que aquestes dues aproximacions disten bastant de la resta, així com també de les respostes dels joves en el moment de reflexionar sobre aquest terme.

Per concloure, com a investigadora considero important haver reflexionat sobre aquest concepte no només amb els infants sinó també amb tot l’equip docent, ja que en funció de com s’entengui la participació de l’alumnat en els contextos d’aula s’acabarà concretant la tipologia de pràctiques participatives que es porten a terme. En conseqüència, la gradació anterior comença per un rol de l’alumnat més secundari en què simplement executa les accions marcades per l’adult, cap a una major responsabilitat amb els seus aprenentatges. En aquest procés, i segons els docents, hi ha diversos elements que condicionen que una pràctica es pugui considerar veritablement participativa, tal com exposo tot seguit.

9.2. Elements que conformen una pràctica participativa

En les converses sorgides entre els adults en el transcurs de la sessió de formació apareixen diversos elements que, segons ells, configuren que una pràctica es pugui considerar participativa, així com també algunes resistències a l’hora d’implementar experiències educatives que promoguin la participació activa de l’alumnat dins les aules de secundària.

Quant als elements que configuren una pràctica participativa, mencionen que aquelles propostes que fan que els alumnes hagin d’investigar sobre un tema que els interressi, prendre decisions i dissenyar un pla d’execució generen un ambient no només de major participació sinó també de més atenció, implicació i compromís. Així, “la implicació, la col·laboració entre alumnes, la presa de decisions i la corresponsabilitat” (Claustre_Formació_Curs2017-18), com argumenta un adult, són elements clau que fan que una pràctica es pugui considerar participativa.

A banda d’això, també afirmen que les activitats són participatives quan promouen la comunicació entre iguals, el diàleg i l’intercanvi. Reconeixen que el fet que una proposta generi espais de debat per compartir les opinions és un element que la fa participativa: “és un espai per demanar i expressar dubtes, un lloc d’ajuda per compartir i expressar la pròpia experiència”

(Claustre_Formació_Curs2017-18). Admeten que el fet de participar a l'aula en els diversos moments de l'acció educativa promou un aprenentatge entre iguals basat en un treball de comunicació i cooperació, així com també un aprenentatge compartit amb el professorat, cosa que els permet adquirir major consciència sobre els seus aprenentatges.

Pel que fa a les principals resistències i tensions, una primera idea compartida pel claustre és que a l'hora de promoure activitats participatives l'actitud del docent és clau, essent l'encarregat de facilitar aquests escenaris i afavorir una actitud més proactiva de l'alumnat. Mencionen que aquest procés està condicionat per la pròpia trajectòria i experiència professional i admeten que compartir propostes amb altres col·legues els permet aprendre mútuament i conèixer noves estratègies, tècniques i metodologies per aconseguir una participació de l'alumnat de major qualitat:

A dins del meu departament tenen molt rodatge amb això i les activitats que proposen a mi em costaria fer-les sola, són activitats participatives i si les faig és perquè m'ajuden a fer-les, però vull dir que també depèn molt de les ganes que tens tu i de qui tens al costat (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Destaquen la importància de disposar d'espais d'intercanvi i reflexió dins de l'horari lectiu, i que aquests estiguin ben estructurats i amb uns objectius concrets, ja que la realitat del centre els condiciona a l'hora de reflexionar activament sobre la capacitat participativa dels joves. Així, emfatitzen els beneficis de treballar de manera col·laborativa amb altres docents que tenen diverses trajectòries i experiències educatives a fi de repensar com es pot concretar i desenvolupar a l'aula activitats considerades com a participatives.

A banda d'això, el claustre també comparteix la idea que promoure activitats participatives significa no controlar el desenvolupament i el resultat de les mateixes, cosa que genera un ambient de dubte i desconcert: "treballes sobre la incertesa i la incertesa amb el professorat li interessa relativament, has de ser valent per afrontar-te a això" (Director_Entrevista_Curs2017-18). Reconeixen que aquest treball esdevé un repte pels docents atès que "has de ser capaç de gestionar aquesta incertesa i al professorat en general ens fa por perquè perds el control" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Mencionen, doncs, la importància de gestionar l'aula i mantenir un ambient de treball basat en l'ordre i el control en què l'alumnat respecti els torns de paraula, escolti amb atenció i parli de manera ordenada –idees compartides amb els quatre docents participants–. Segons ells, per aconseguir aquest clima i ambient de treball cal apostar per la cohesió de grup, cosa que promourà un escenari on tothom se senti més segur, confiat i tranquil per poder participar en igualtat de condicions.

Paral·lelament a això, el claustre també assenyala la dificultat que tenen a l'hora de dissenyar propostes que interpel·lin a tot l'alumnat per participar voluntàriament. Admeten que sovint hi ha joves que no estan motivats ni implicats amb allò que succeeix a l'aula i són conscients que la motivació és essencial a fi de promoure l'interès individual i col·lectiu en els contextos d'aprenentatge. A banda dels alumnes amb poca motivació, també reconeixen aquells que encara que tenen interès i s'impliquen amb les activitats ho fan d'una manera més individual i passiva a causa de la vergonya o timidesa que senten dins l'aula. Afirmen, doncs, que en aquests casos és fonamental que l'alumnat guanyi més confiança i "es treballin les seves habilitats per parlar en públic, per dir el que pensen" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Amb relació a aquesta idea, i com assenyala un docent, "l'alumne no participa per diferents motius relacionats amb la identitat en construcció que és l'adolescència com ara la vergonya o timidesa" (Claustre_Formació_Curs2017-18), idees que comparteixen amb els joves (vegeu l'apartat 7.3.1.). Un altre col·lectiu d'alumnes que no participen voluntàriament, segons els docents, són aquells que presenten dificultats acadèmiques i mancances en les habilitats socials i/o de comunicació. Admeten que hi ha alumnes que no participen perquè "necessiten un guiatge més intensiu que d'altres perquè són menys autònoms" (Claustre_Formació_Curs2017-18), per la qual cosa esdevé imprescindible dissenyar propostes que tinguin en compte la diversitat d'alumnat.

També apareix la importància que al llarg dels quatre cursos escolars l'alumnat pugui disposar de suficients experiències educatives per tal de posar en pràctica la seva capacitat participativa. El que proposen és graduar la participació dels joves i començar amb pràctiques i experiències que ofereixin uns nivells de participació concrets i anar avançant cap a nous reptes i desafiaments que requereixin una major implicació de l'alumnat vers l'acció educativa. Amb aquests arguments plantegen un canvi metodològic i en les programacions a fi d'incrementar la capacitat d'acció i de participació dels infants. El propòsit, doncs, és que curs rere curs puguin ampliar les seves competències, coneixements i habilitats per prendre decisions i situar-se en el centre dels seus aprenentatges. En definitiva, suggereixen "graduar els projectes de tal manera que ells al final siguin capaços de prendre absolutament totes les decisions" (Director_Entrevista_Curs2017-18).

Malgrat ser conscients que això esdevé un repte per a l'alumnat atès que els genera desconcert, incertesa i sovint angoixa per no saber com gestionar tota aquesta capacitat participativa, alhora mencionen que els desperta un major interès, cosa que reverteix en la seva motivació, implicació i atenció. El que comporta aquest plantejament és que l'alumnat guanyi autonomia, confiança i responsabilitat per guiar els seus aprenentatges i expertesa per entomar les tasques futures, ja

que “segons quin grau de responsabilitat li dones a un alumne, si no té prou elements per entomar-lo, fins i tot pot arribar a ser una mala pràctica” (Director_Entrevista_Curs2017-18). És a dir, afirmen que la participació esdevé una acció que cal aprendre al llarg dels cursos escolars i que ha de venir condicionada pel grau d'expertesa en l'àmbit o temàtica que se'ls suggereix, pels seus coneixements i/o habilitats i per les experiències prèvies que se'ls ha ofert.

9.3. Contextos d'aprenentatge participatius: reflexions del claustre

Al llarg de les reflexions compartides entre els membres de l'equip docent sorgeix la idea que la participació activa de l'alumnat reverteix positivament en l'assoliment dels aprenentatges. De fet, i com he exposat anteriorment (vegeu l'apartat 7.4.), els alumnes ja evidencien la relació de complementarietat existent entre el fet de participar de manera activa a l'aula i la manera com assolixen els aprenentatges.

Amb relació a això, esmentar que la totalitat del claustre considera que en el moment en què l'alumnat participa a l'aula té més oportunitats per assolir els aprenentatges ja que se senten més interpel·lats, implicats i motivats amb el procés. Com assenyala un adult, “quan participen estan més actius i s'impliquen més” (Claustre_Formació_Curs2017-18), cosa que els ajuda a prendre decisions que els encaminin a avançar en la consecució dels objectius d'aprenentatge. Argumenten que el fet de participar a l'aula els fa assumir un paper més actiu i els ajuda a entomar les tasques i a “fer-se responsables dels seus aprenentatges” (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Arran de l'anàlisi de les seves aportacions també identifico la importància del treball compartit i de l'aprenentatge mutu entre iguals, ja que com afirma un professor “s'aprèn més quan ho has de fer tu mateix i també quan ho has de compartir amb la resta” (Claustre_Formació_Curs2017-18). Reconeixen, doncs, que en el moment en què l'alumnat participa a l'aula té més oportunitats per compartir les seves opinions, dubtes i preocupacions, i per escoltar la realitat dels altres companys de grup, ja que “posen en discussió els seus coneixements amb els dels companys, reforcen i consoliden els que ja tenen apresos (...) i es nodreixen dels coneixements dels altres” (Claustre_Formació_Curs2017-18), cosa que reverteix en l'assoliment dels aprenentatges d'una manera més significativa. Aquests arguments són compartits amb les aportacions recollides dels joves.

A banda d'això, també valoren que els processos d'aprenentatge promoguin la col·laboració entre alumnat perquè els possibilita a compartir coneixements amb altres companys de classe, a raonar, argumentar i exposar les seves idees, cosa que promou la interacció i “els incentiva a

anar més lluny" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Com assenyala un docent, "està demostrat que quan ets capaç d'explicar una cosa a un altre vol dir que ho has entès, aquest aprenentatge significatiu que diuen" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Segons un altre adult:

Quan tu aprens per aprendre ho aprens i punt, però quan tu aprens per ensenyar-ho ho aprens pensant que ho has d'entendre, perquè si tu no ho entens com ho ensenyaràs? I amb els alumnes es veu molt clar, quan ho han d'explicar ho entenen i quan ho han d'aprendre n'hi ha que ho entenen i n'hi ha que no (Claustre_Formació_Curs2017-18).

En qualsevol cas, reconeixen que en el moment en què l'alumnat participa activament a l'aula tenen més oportunitats per aprendre d'una manera més propera i significativa, ja que "l'experiència ens diu que quan a un alumne li dones espais per participar es fa seu aquell aprenentatge" (Director_Entrevista_Curs2017-18). Tanmateix, quina és la tipologia d'aprenentatges que emergeixen arran de la participació activa de l'alumnat?

9.3.1. Tipologia d'aprenentatges en els contextos d'aula participatius

Els docents que conformen el claustre afirmen que en el moment en què es promou la participació activa dels joves es produeixen diversos tipus d'aprenentatges, els quals no només són els curriculars, sinó també els competencials i d'àmbit social.

Argumenten que el fet de participar activament a l'aula i implicar-se en les tasques educatives que es proposen "fa que qualsevol aprenentatge sigui més profund i consolidi" (Claustre_Formació_Curs2017-18), ja que quan s'aprèn de manera vivencial "es posen en joc molts aprenentatges perquè cal dialogar per pensar sobre els continguts" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Assenyalen que la participació els dona més llibertat per comprometre's amb allò que succeeix a l'aula, cosa que incideix en la manera com assoleixen els continguts, ja que "com més participes més possibilitats tens d'equivocar-te i aprendre dels errors" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Paral·lelament a això, i atès que la "participació inclou el fet de relacionar-se tant amb els companys com amb el professor" (Claustre_Formació_Curs2017-18), reconeixen que en el moment en què els nois i noies participen alhora es creen noves sinergies entre iguals a fi d'executar les activitats. És en aquest moment i fruit d'aquestes relacions quan sorgeixen els aprenentatges d'àmbit social i competencial. Tal com assenyala un docent, "són competencials perquè aprenen a aprendre els uns dels altres i socials perquè s'han de relacionar de manera positiva perquè han d'assolir uns resultats" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Un altre adult admet que es promouen els aprenentatges "competencials ja que es treballa el currículum des

de diferents àmbits i els socials per les relacions entre companys, ajudes i intervencions” (Claustre_Formació_Curs2017-18).

En conseqüència, no només mencionen la importància de promoure la participació dels joves per a l'assoliment dels aprenentatges curriculars i dels continguts que pertocquen en cada etapa educativa, sinó que alhora admeten que aquesta implicació i interacció afavoreix l'adquisició d'altres competències imprescindibles pel seu desenvolupament integral com a ciutadans i ciutadanes, ja que “l'alumne adquireix les competències requerides i socialment sent que forma part del grup” (Claustre_Formació_Curs2017-18).

Amb relació a aquesta visió social i ciutadana, més de la meitat dels docents també admeten que el fet de participar i relacionar-se mútuament contribueix al desenvolupament de competències més transversals com ara “l'aprenentatge crític” (Claustre_Formació_Curs2017-18) o bé “l'aprendre a aprendre i a tenir autoconeixement” (Claustre_Formació_Curs2017-18). Així doncs, mencionen que en el moment en què l'alumnat participa a l'aula es promou la seva autonomia personal, la capacitat per prendre decisions, el plantejament de nous objectius i la recerca de solucions i possibles estratègies d'intervenció, cosa que deriva en una actitud més proactiva, reflexiva i crítica no només vinculada amb l'acció educativa sinó també amb la seva condició de ciutadans i ciutadanes del present.

Malgrat que cada membre del claustre té la seva opinió i experiència, tots ells comparteixen la idea que la participació activa en l'àmbit educatiu afavoreix un desenvolupament més integral de l'alumnat, per la qual cosa esdevé fonamental anar avançant cap a escenaris cada vegada més participatius que impregnin la cultura escolar del centre. Tot i que l'institut investigat ja disposa d'una cultura participativa que va en aquesta direcció, l'anàlisi de les dades recollides ha posat de manifest que aquesta cultura és viva i que és fonamental anar-la repensant i reforçant per tal de mantenir-la amb els principis pedagògics que el centre promulga. Per això em pregunto: per aconseguir impregnar la cultura del centre i modificar la gramàtica escolar cal articular la reflexió sobre la participació dels joves com una de les línies pedagògiques de l'institut? Els docents han posat de manifest que la situació de cada grup classe i el propi ritme del curs sovint dificulta el fet de disposar de suficients espais i moments per reflexionar pedagògicament al voltant dels contextos d'aprenentatge, dels rols dels joves i de la seva implicació a les aules de secundària. Aquest argument és compartit pel claustre i els propis alumnes participants.

Quant als joves, reconeixen que no disposen d'espais ni moments per reflexionar sobre com es concreta la seva participació dins l'aula, en el centre i amb la comunitat, ni tampoc al voltant de

les condicions d'aprenentatge. De fet, en el transcurs del treball de camp m'he qüestionat "quantes vegades l'alumnat pot reflexionar sobre què, com i quan participar i què, com i quan aprendre" (Investigadora_Diari de camp_Curs2016-17), ja que els costa concretar com entenen i defineixen aquests conceptes, per la qual cosa infereixo que no disposen de suficients espais i moments per reflexionar-hi.

El professorat reconeix que tot i que s'explica detalladament a les famílies tots els aspectes vinculats amb la visió pedagògica de l'institut, la metodologia que s'utilitza i com s'entenen els processos d'ensenyament i aprenentatge, no s'acostuma a fer el mateix amb els nois i noies: "potser el lloc on s'hauria de fer és a tutoria, però tenim molts temes a tractar, poc temps i ho donem per descomptat. És veritat que en la resta d'assignatures tampoc no ho fem per la pressió del currículum" (Claustre_Formació_Curs2017-18).

A més, també consideren que és fonamental generar aquests espais de reflexió no només entre adults i infants, sinó també i principalment entre els propis docents, emfatitzant que en la seva pràctica diària no disposen del temps necessari per reflexionar-hi. Afirmen que "si n'hi ha acostumen a ser a contra-rellotge" (Claustre_Formació_Curs2017-18) i mencionen que els agradaria disposar de més estones per pensar-hi amb calma i sense les pressions de la quotidianitat. També assenyalen que sovint aquests processos de reflexió acostumen a ser individuals i que "la realitat del dia a dia és frenètica i no hi ha temps ni espais per a la reflexió" (Claustre_Formació_Curs2017-18). Així doncs, i essent conscients que aquests espais acostumen a convertir-se en reflexions personals però no grupals, defensen la importància d'establir canals adequats de debat i intercanvi dins l'horari lectiu en què es pugui fer un autèntic treball dialògic i crític sobre la pròpia pràctica docent i educativa.

El director, essent conscient d'aquesta realitat, reflexiona sobre la importància de crear un apartat dins les programacions en què els docents tinguin el deure de reflexionar al voltant de la participació activa de l'alumnat en el marc de les seves matèries, ja que segons ell per tal d'aconseguir aquests espais el primer pas és provocar-los: "els espais de reflexió els hem de provocar, si no els provoquem no hi seran, serà difícil" (Director_Entrevista_Curs2017-18). A banda d'això, també admet que els processos participatius es poden generar en qualsevol àmbit i/o matèria, independentment de la seva idiosincràsia:

A dintre d'un centre hauria de ser complicat poder distingir entre una assignatura curricular i una que no, perquè totes haurien de caure sobre el currículum. A allà on ens han escrit què hem d'ensenyar, quins continguts i quines competències hem de prioritzar és al currículum. D'aquí no ens hem de moure, però podem actuar de diferent manera (Director_Entrevista_Curs2017-18).

Vinculat a això, afirma que cal relacionar la participació de l'alumnat amb situacions d'èxit del professorat, és a dir, plantejar situacions de tal manera que la probabilitat d'èxit sigui molt alta, cosa que permetrà al docent guanyar en confiança i impulsar propostes similars en futures ocasions. Admet que per tal que aquesta realitat impregni la cultura escolar és fonamental que des del projecte de direcció es prengui la decisió d'apostar per aquest posicionament, reconeixent així el paper important que tenen les direccions dels centres:

Si el projecte de direcció recull que a les programacions han de posar la mirada sobre els continguts, sobre les competències, sobre la metodologia i sobre l'avaluació però no demanem una mirada sobre la participació, ja passarà però passarà anecdòticament per casualitat. En canvi tu cada vegada que poses un nou apartat a les programacions dius a la gent que s'ho han de mirar. Després si a més a més la mirada no és individual sinó que és a nivell de departament i estableixes unes prioritats i uns objectius millor (Director_Entrevista_Curs2017-18).

Aquest darrer capítol dels resultats ha tingut la intenció d'aportar una mirada més global i transversal del professorat vinculada a la participació de l'alumnat i a la seva capacitat per esdevenir agents corresponsables de l'acció educativa. Així doncs, el treball realitzat amb el claustre, tot i concretar-se en una acció puntual, ha consistit en un espai conjunt de reflexió i aprenentatge mutu que ha aportat coneixement valuós al voltant de la participació de l'alumnat a les aules de secundària. L'anàlisi de les dades recollides, de fet, ha posat de manifest que per tal que els docents puguin promoure activitats educatives que afavoreixin un rol actiu de l'alumnat en la presa de decisions resulta bàsic que puguin disposar de suficients espais i temps per tal de reflexionar al voltant d'aquests conceptes i sobre com es poden implementar a les aules. En cas contrari, la realitat del centre i la pressió curricular fa que sigui complicat instaurar canvis educatius cap a projectes més participatius. Aquests espais, però, i com articulo a les conclusions de la recerca, són conseqüència d'una manera de fer i de construir la pràctica educativa a l'institut. Per tant, és necessari repensar les estructures organitzatives del centre a fi d'instaurar canvis que s'integrin en la cultura i gramàtica escolars.

Fins a aquí he articulat l'anàlisi i interpretació dels resultats arran del treball de camp a l'institut. El següent apartat correspon a les conclusions de la recerca, així com també exposo els reptes de la tesi i les línies d'investigació futures que se'n desprenen.

QUARTA PART. Conclusions i perspectives de futur

When considering children's participation, and particularly children as change agents and active citizens, we believe it is important to acknowledge children as capable and competent agents who, with adults, can imagine and create projects around their lives, instead of the projects that adults imagine and design for them.

Malone i Hartung (2010, p. 31)

La quarta i última part de la tesi fa referència a les conclusions de la recerca i a les perspectives de futur, en tant que articulo les aproximacions i justificacions que donen resposta als objectius de la investigació i a la pregunta de recerca per promoure contextos d'aprenentatge més participatius, democràtics i inclusius. Alhora identifico les temàtiques i perspectives d'estudi futures així com també algunes qüestions que han quedat obertes. És per això que he estructurat aquesta part en dos capítols.

En el capítol 10, *Participació activa de l'alumnat i aprenentatge democràtic*, exposo les conclusions de la tesi amb la voluntat de reflexionar sobre la importància de crear una cultura escolar participativa que situï a l'alumnat com a agents corresponsables de l'acció educativa, juntament amb els adults, i promogui un canvi en la concepció de la infància cap a subjectes actius compromesos amb la seva realitat educativa i social. En aquest cas, articulo el capítol entorn a dos grans punts, com són el fet de democratitzar els contextos d'aprenentatge participatius i la relació entre la participació activa de l'alumnat i la vivència de la ciutadania.

En el capítol 11, *Reptes de la tesi i línies d'investigació futures*, destaco alguns dels desafiaments principals que han sorgit en la realització de la tesi. Per una banda, exposo els reptes vinculats amb l'aproximació epistemològica, metodològica i ètica adoptada, i reflexiono sobre si l'enfocament col·laboratiu esdevé una estratègia per democratitzar el procés d'investigació, així com també sobre el rol dels participants i sobre el meu perfil com a investigadora. Per altra banda, articulo quins han estat els principals reptes vinculats amb els processos de construcció del coneixement, entenent-los com elements, qüestions i/o plantejaments que esdevenen possibilitats d'aprenentatge i millora –i no com a debilitats de la recerca–. En aquest cas, també identifico línies d'investigació futures que han sorgit de la tesi i que poden esdevenir nous eixos d'anàlisi i reflexió al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius.

10. PARTICIPACIÓ ACTIVA DE L'ALUMNAT I APRENTATGE DEMOCRÀTIC

Construir el primer capítol de les conclusions esdevé un punt d'inflexió en el procés d'investigació, atès que suposa l'inici del tancament d'un llarg i intens recorregut personal i professional vinculat a la realització de la tesi. Tot seguit exposo un text que vaig redactar com a doctoranda arran d'una sessió de formació en la *Doctoral Training Week* en què reflexiono sobre el que suposa haver realitzat la tesi i arribar fins al tancament de la mateixa³⁰:

Avui dimarts dia 3 de març de 2020 estic a la Casa de Convalescència a la *Doctoral Training Week*. La Núria em va demanar si podia venir a explicar a altres doctorands la meua experiència en la realització de la tesi. La veritat és que ja no em sento com aquella persona inexperta i confosa que va deixar l'escola i es va posar a realitzar la tesi doctoral, sinó que em sento més segura i confiada en mi mateixa com a investigadora en recerca educativa i en la tesi que estic portant a terme. Actualment em trobo en la realització de l'apartat dels resultats i per tant les meves inquietuds són a partir d'aquí. El que em preocupa ara és com acabar de desenvolupar aquesta part i posteriorment les conclusions. Tinc la incertesa de com seré capaç d'enfocar les conclusions de la recerca i sobretot si aquestes podran donar resposta als objectius de la tesi. Sovint també penso en què aporta la meua recerca per a la comunitat, em preocupa. Entenc, però, que l'objectiu principal ha de ser donar resposta als objectius de la tesi i centrar-me en allò que m'ha aportat com a investigadora i en la construcció del meu perfil com a tal. Considero que la tesi és l'inici del camí a partir del qual continuar treballant en el món de la recerca, el camí per continuar aprenent i desenvolupant-me en aquest àmbit professional. Si em pregunten si estic satisfeta de mi mateixa i de la tesi, la resposta és que sí. Em sento orgullosa del procés que estic seguint.

En aquest capítol procuro donar resposta als objectius de la recerca i a la pregunta d'investigació següent: què implica avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius a través del reconeixement de les veus de l'alumnat? La intenció és justificar aquelles aportacions que emergeixen de la tesi per promoure contextos d'ensenyament i aprenentatge de major qualitat democràtica, participativa i inclusiva. Per fer-ho, em centro en dos apartats principals.

³⁰ La primera edició de la *Doctoral Training Week* organitzada per la UVic-UCC va tenir lloc entre el 2 i el 6 de març de 2020. Aquest fou un esdeveniment adreçat a tots els estudiants de doctorat, per la qual cosa es van organitzar un seguit de cursos, seminaris i tallers per afavorir l'intercanvi i la transferència de coneixement entre doctorands i amb professionals de diversos àmbits de coneixement. En el transcurs d'aquestes formacions la Núria em demana si puc compartir la meua experiència en el procés de realització de la tesi amb altres estudiants. És en el context d'aquesta formació en què ens proposa una activitat reflexiva de caire narratiu en què durant 7 minuts i de manera ininterrompuda hem d'escriure tot allò que ens passa pel cap vinculat a la realització de la tesi doctoral. El resultat d'aquest exercici és el text que exposo més amunt.

Per una banda, en la idea de democratitzar els contextos d'aprenentatge participatius, emfatitzant cinc dimensions que he identificat en l'anàlisi dels resultats. En segon lloc, articulo la relació entre la participació activa de l'alumnat i la vivència de la ciutadania.

10.1. Democratitzar els contextos d'aprenentatge participatius

Prenent com a punt de partida els resultats i l'anàlisi que he realitzat (vegeu els capítols 6, 7, 8 i 9), tot seguit destaco els aspectes que esdevenen possibilitats o limitacions a l'hora d'avançar cap a contextos d'aprenentatge participatius i democràtics. La finalitat és posar de manifest quin impacte ha tingut la recerca en la pràctica a l'aula dels quatre grups investigats i dels docents, així com també en el centre quant a la democratització dels contextos d'aprenentatge participatius. Per fer-ho, em centro en cinc dimensions emergides del treball de camp:

- a) El procés de reconèixer l'alumnat com a agents actius i corresponsables de l'acció educativa.
- b) Les relacions democràtiques teixides entre iguals i entre alumnat i professorat.
- c) El desenvolupament de la pràctica docent en escenaris democràtics i participatius: *l'agència* del professorat.
- d) Aproximacions educatives vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge.
- e) La responsabilitat i el lideratge de l'equip directiu davant els processos de reflexió i canvi escolar.

Aquestes dimensions configuren eixos d'anàlisi importants a considerar a l'hora de reflexionar sobre la pràctica educativa a les aules de secundària. A continuació exposo la Figura 4 en què evidencio de manera gràfica i visual quines són aquestes dimensions i com s'interrelacionen. Així, es pot visualitzar que per tal de promoure escenaris educatius en què adults i infants comparteixin l'èxit i la responsabilitat vers l'acció educativa és important que cada una d'aquestes dimensions estigui garantida de manera individual, no només pel que representen a nivell particular en la vivència dels processos democràtics i participatius a les aules, sinó també per l'impacte que cada una té en la resta. És a dir, no es pot pretendre avançar cap a contextos d'aula més participatius sense que aquests factors es tinguin en compte i se'ls hi atorgui el mateix valor.

En conseqüència, el que pretenc transmetre és que totes les dimensions interactuen les unes amb les altres i no n'hi ha que tinguin preeminència per damunt de la resta, sinó que totes elles condicionen les possibilitats a l'hora d'avançar cap a nous escenaris educatius més democràtics, participatius i inclusius.



Figura 4. Dimensions que emergeixen de la recerca i que condicionen els contextos d'aprenentatge participatius i democràtics. Font: elaboració pròpia

A continuació desenvolupo cada una d'aquestes dimensions de manera detallada i contrastada amb els principals referents teòrics que han fonamentat la tesi, centrant el discurs en la pràctica educativa en els contextos d'aula a secundària.

10.1.1. Reconèixer l'alumnat com a agents actius en l'acció educativa

La primera dimensió fa referència al procés de reconeixement de l'alumnat com a agents actius i corresponsables de l'acció educativa. Com he plantejat en la fonamentació teòrica de la tesi (vegeu el capítol 1), i tot i que el moviment de les veus de l'alumnat ha estat fonamentat i impulsat per a diversos autors (Cook-Sather, 2006, 2014; Fielding, 2004a, 2012; Robinson i Taylor, 2007; Rodríguez-Romero, 2012; Rudduck i Flutter, 2007; Susinos, 2012; Susinos i Ceballos, 2012), les repercussions que aquest pot tenir en els contextos educatius i la seva concreció continua fluctuant enmig d'aquestes diverses perspectives. Des de la recerca aquest reconeixement ha significat identificar-los com a individus de ple dret i amb veus pròpies capaços de prendre decisions sobre elements que els afecten i que esdevenen aspectes vehiculars de la vida escolar.

Atès que el moviment de les veus de l'alumnat ha procurat facilitar un marc de referència a partir del qual s'inclouen aquelles iniciatives que tenen com a objectiu incrementar la participació dels infants en els processos de millora escolar (Lodge, 2005; Susinos-Rada et al., 2019), des de la tesi aquest reconeixement també ha tingut una relació directa amb les diferents

propostes, activitats i experiències educatives que han situat als nois i noies en el centre dels processos de reflexió i han promogut la seva participació en relació amb els propis aprenentatges. En aquest procés, ha esdevingut clau reconsiderar les seves opinions, punts de vista, interessos i/o necessitats a fi d'augmentar el protagonisme i implicació en la presa de decisions vinculades als diversos moments del procés educatiu. Per aconseguir-ho, ha estat bàsic informar-los sobre els seus drets i deures, és a dir, fer-los partícips dels debats al voltant de quan, com i sobre què poden exercir el seu dret a participar (Jurado, 2009; Thornberg i Elvstrand, 2012).

Comparteixo l'enfocament de Susinos quan exposa que el moviment de les veus de l'alumnat fa referència a "todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, gestión y evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar" (2012, p. 16). Així, la tesi ha posat de manifest que escoltar les veus dels infants no només significa oferir-los oportunitats per expressar les seves idees i opinions vinculades a la realitat educativa, sinó que precisament significa reconèixer-les i donar-hi resposta a fi d'implicar-los activament (Cook-Sather, 2014; Messiou i Ainscow, 2014; Sandoval, 2011).

Analitzant l'experiència realitzada en el marc dels quatre grups, la recerca ha evidenciat que els nois i noies no només tenen el dret a implicar-se activament en els assumptes que els afecten, sinó que alhora són individus amb les suficients habilitats i competències per fer-ho de manera crítica i reflexiva, aportant informació valuosa vinculada a la pròpia experiència i trajectòria. Implementar canvis i processos de millora escolar que contemplin i reconeguin les veus de l'alumnat, juntament amb les del professorat, doncs, afavoreix el procés de construcció del coneixement de manera compartida, reflexiva i democràtica. Ara bé, la recerca també ha posat de manifest que en el procés de reconèixer les veus de l'alumnat hi ha cinc principis a considerar:

- a. Impulsar pràctiques diverses per tal que tothom tingui les mateixes oportunitats per expressar les seves veus sobre temes que els afecten i/o interessin.
- b. Procurar un ambient de confiança i respecte en què tothom se senti a gust per expressar les veus individuals i configurar la seva identitat personal.
- c. Reconèixer els punts de vista i opinions individuals en igualtat de condicions, repensant així les relacions de poder preexistents.
- d. Analitzar de manera acurada les aportacions rebudes fent un autèntic procés dialògic i reflexiu amb relació a les diverses propostes.

- e. Donar resposta a les diferents aportacions i justificar els motius que han portat a prendre aquella resolució, ja sigui favorable o no a les demandes de l'alumnat.

Un cop esmentats aquests cinc eixos, puc afirmar que quan utilitzo el terme *reconèixer* les veus de l'alumnat en el transcurs del document significa iniciar un procés en què aquests eixos se salvaguardin i es garanteixin en igualtat de condicions. Així, em situo en la idea que per tal que sigui un autèntic procés de reconeixement de les veus dels infants és fonamental assegurar aquests cinc eixos, sense que un tingui preeminència damunt la resta.

El primer eix evidencia la necessitat d'impulsar pràctiques i experiències que ofereixin als nois i noies majors possibilitats per expressar les seves veus i que aquestes no esdevinguin processos puntuals i/o aïllats sinó que formin part de la vida a l'aula (Saiz-Linares et al., 2019). Reconèixer les veus dels infants s'inicia amb la voluntat individual d'oferir-los propostes en què puguin exercir el seu dret com a individus capacitats per expressar-se lliurement, considerant-los així testimonis experts (Bragg i Fielding, 2005; Cook-Sather, 2006, 2014; Gillett-Swan i Sargeant, 2017; Lundy, 2007). En aquest procés, l'alumnat passa de ser un objecte a un subjecte, i de tenir una actitud passiva i secundària a una d'activa, assumint una major responsabilitat.

Implementar múltiples propostes participatives al llarg dels quatre cursos de secundària comporta que tots i totes disposin de les mateixes oportunitats per participar, essent el primer pas per aconseguir autèntics escenaris dialògics i processos compartits de presa de decisions amb els adults. En el marc dels quatre grups investigats els docents han realitzat des de consultes puntuals sobre diversos elements vinculats al procés educatiu, com ara la selecció dels recursos, la tria dels grups de treball o el repàs dels aprenentatges adquirits a partir dels coneixements individuals de cada alumne, cap a accions participatives que han esdevingut espais de diàleg i reflexió entre docents i alumnes sobre l'acció educativa. Aquests espais s'han originat principalment arran de les tres activitats participatives i dels debats sorgits a partir de l'intercanvi de veus.

Aquestes múltiples propostes han possibilitat a l'alumnat desenvolupar la seva autonomia, iniciativa i confiança per anar creant un discurs crític i reflexiu al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge i d'altres temes que els interessin vinculats a la seva vida escolar (Messiou, 2018; Messiou i Jones, 2015). Tanmateix, la tesi ha posat de manifest que el fet d'oferir majors espais i temps per expressar les veus individuals no significa que tothom comparteixi les seves opinions, atès que hi ha casos que decideixen no fer-ho. La *no-participació*, doncs, ha de ser també un dret igualment respectable i acceptat en els processos participatius amb l'alumnat.

Amb relació a això, la recerca ha constatat que hi ha diversos factors que condicionen el reconeixement de les veus dels infants. En primer lloc, de l'anàlisi dels resultats emergeix que el fet de ser un institut relativament petit possibilita majors espais de relació entre iguals i amb els docents, situant-los com a joves més visibles dins la comunitat educativa i en els processos de presa de decisions. En segon lloc, el plantejament pedagògic del centre i dels docents també es planteja com un factor clau a l'hora de garantir el benestar de l'alumnat i la personalització dels aprenentatges a fi que tothom aprengui al màxim de les seves possibilitats. Els docents amb programacions marcades i definides, com assenyalen els mateixos alumnes, ofereixen menys possibilitats per participar i prendre decisions, mentre que aquells més oberts i flexibles faciliten nous escenaris en què el reconeixement de les veus dels infants esdevé un procés més espontani. Un tercer factor és l'àmbit o temàtica a decidir. És a dir, la tesi també ha posat de manifest que aquest reconeixement es produeix sobretot en aspectes secundaris o perifèrics de l'acció educativa i no sobre elements centrals del currículum i dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, l'alumnat pot prendre decisions sobre agrupaments o recursos, però difícilment sobre la selecció dels continguts curriculars o sobre el disseny, planificació i execució de les activitats d'aprenentatge. En quart lloc, la matèria curricular i la seva idiosincràsia també condiciona el reconeixement de les veus dels joves. És a dir, en els resultats plantejo la idea que les veus dels infants es reconeixen majoritàriament en matèries més obertes i flexibles on no hi ha tanta rigidesa curricular, com ara les optatives, mentre que en les matèries instrumentals esdevé més complex implicar els nois i noies en els processos de presa de decisions i fer-los partícips d'aquest moment.

En qualsevol cas, el que puc constatar és que el reconeixement de les veus de l'alumnat en els contextos d'aula no és un procés generalitzat al centre, sinó que la concreció d'aquests processos depèn de cada un dels docents i de la seva *agència*, tal com desenvolupo en apartats posteriors. Com a investigadora, i en el marc dels quatre grups investigats, ha esdevingut cabdal promoure escenaris de major corresponsabilitat al voltant d'elements vehiculars de l'acció educativa, esdevenint això un objectiu pedagògic propi.

El segon eix fa referència a la importància no només d'oferir espais i temps per tal que tots i totes puguin donar a conèixer les seves veus, sinó que aquests s'emmarquin en els principis de respecte i benestar. En aquest sentit, ho vinculo amb les dimensions analitzades en la recerca *Demoskole*, concretament amb la segona dimensió, l'habitança (Feu et al., 2016; Simó-Gil i Feu, 2018), ja que tal com la defineixen els propis autors aquesta dimensió es basa en aquelles accions que estan orientades a garantir el benestar de tots els membres de la comunitat.

Així, promoure un ambient de treball de confiança i tranquil·litat ha possibilitat que tothom s'hagi pogut expressar lliurement. És més, la recerca ha evidenciat que en el moment en què hi ha contextos d'aula de major rebombori resulta més complex iniciar processos participatius autèntics i genuïns (Simovska, 2004, 2007), ja que hi ha veus que se situen en un segon pla i queden invisibilitzades per la resta (Messiou, 2006, 2018). La vergonya o timidesa individual, la por a equivocar-se i les possibles burles que se'n poden desprendre o la manca d'atenció i concentració cap a allò que succeeix dins l'aula són factors que condicionen aquesta participació.

Com argumenten Simó-Gil i Tort-Bardolet (2020), "la vivència de la democràcia per part de l'alumnat no depèn únicament dels òrgans de participació dels quals disposa el centre, sinó de les relacions i el clima existent al centre" (p. 113). El clima i l'ambient de treball, per tant, són dos elements clau a l'hora de: a) promoure contextos de benestar, seguretat i confiança; i b) aconseguir que tothom pugui expressar les seves opinions i punts de vista sense pressions externes ni interferències. Aquest ambient de confiança i respecte afavoreix no només que tothom faci aportacions encaminades a reflexionar de manera conjunta al voltant dels processos educatius, sinó que també concedeix veu pedagògica a tots i cada un dels nois i noies per participar i compartir les seves opinions en igualtat de condicions (Baroutsis et al., 2016; Saiz-Linares et al., 2019; Susinos i Ceballos, 2012). A més, el fet de garantir un ambient de treball de calma i tranquil·litat també facilita que els infants puguin adquirir i desenvolupar les competències comunicatives necessàries i les habilitats socials requerides per interactuar en un grup d'individus, dotant-los de l'autonomia necessària per anar creant la seva pròpia identitat personal (Rudduck i Flutter, 2007).

Ara bé, amb relació a això també em pregunto: què succeeix amb els contextos d'aula en què hi ha joves que no contribueixen a assolir i mantenir aquest bon ambient de treball?; com es poden gestionar les conductes disruptives que dificulten el clima de benestar i calma? Tot i que en el transcurs del treball de camp no he identificat casos amb un comportament desafiant o disruptiu (vegeu l'apartat 7.5.1.), el que ha constatat el treball realitzat és que davant de pràctiques participatives es genera un escenari educatiu en què el silenci no esdevé el punt de partida per mantenir l'ordre a l'aula i la gestió del grup, atès que es promou el diàleg, el debat i l'intercanvi d'opinions. Així doncs, i encara que aquesta manera de treballar comporta cert rebombori, alhora propicia un ambient de benestar en què tots i totes se senten reconeguts i implicats, cosa que possibilita nous espais de relació i de gestió dels conflictes d'una manera més participativa i col·legiada.

El tercer eix es vincula amb la importància de reconèixer totes les veus en igualtat de condicions, sense menystenir cap aportació. És a dir, reconèixer el dret individual per expressar-se com a individus capacitats per aportar informació rigorosa sobre les seves experiències d'escolaritat (Bragg i Fielding, 2005; Cook-Sather, 2014; Gillett-Swan i Sargeant, 2017; Rudduck i Flutter, 2007). En aquest context, esdevé bàsic promoure estructures participatives que legitimin les seves veus i aportacions, reconsiderant així les tradicionals estructures de poder a l'aula amb el propòsit d'avançar cap a relacions més igualitàries i horitzontals. Aquest procés requereix també ser sensible i coneixedor de les diverses subjectivitats, és a dir, dels interessos individuals i treballar per tal que encaixin amb els objectius col·lectius del grup (Bolívar, 2007). En el marc dels Projectes he constatat que es contemplen els interessos individuals i col·lectius a fi de treballar conjuntament en la realització de les aules o dels objectes del mobiliari urbà, atès que cadascú ha compartit les seves preferències i s'ha promogut la presa de decisions entre els diversos membres de manera compartida i consensuada. Quant als grups de Llengua Castellana, he evidenciat que ha estat més complex reconèixer aquestes subjectivitats, atès que el treball a realitzar ha estat suggerit per les professores i comú a tots els individus i grups. Això em porta a reflexionar en la idea que possiblement des dels centres educatius el més important no és garantir que el reconeixement de les diverses subjectivitats sigui un procés compartit en totes i cada una de les assignatures, sinó que potser el més important és identificar en quines matèries és primordial garantir i facilitar aquests espais participatius i democràtics, i reflexionar sobre com es pot anar avançant per tal que impregnin la resta de matèries, projectes i contextos educatius.

Des de la recerca he partit de la premissa que no existeix una única veu hegemònica en els contextos d'aula, ni tampoc una única manera per aproximar-m'hi, sinó que hi ha tantes veus com individus presents en un grup. És per això que el terme *veus* sempre l'he utilitzat de manera intencionada i conscient en plural, amb el propòsit de representar la diversitat existent de punts de vista, opinions, necessitats i interessos (Holdsworth, 2000; Robinson i Taylor, 2007). Partint d'aquest enfocament, la tesi ha posat de manifest que per avançar cap a processos educatius més democràtics i inclusius és clau acceptar la diversitat de veus presents a l'aula i a la comunitat, i promoure un autèntic treball col·laboratiu des d'on l'alumnat pugui construir un diàleg liderat per a ells mateixos reconeixent la seva autoritat com a agents de canvi (Alderson i Goodey, 1996; Theis, 2010). En aquest sentit, el propòsit ha estat qüestionar quines són les estructures i relacions de poder existents entre adults i infants, ja que aquestes poden condicionar la capacitat proactiva dels joves en els processos de presa de decisions, tal com justifico de manera més detallada en apartats posteriors (Thornberg i Elvstrand, 2012).

El quart eix evidencia la importància d'analitzar les veus dels infants de manera reflexiva i crítica. En el procés de reconèixer les seves aportacions no ha estat suficient escoltar-los dins l'aula, sinó que precisament l'escolta activa ha comportat també una acció dialògica i reflexiva al voltant de les seves propostes (Lundy, 2007; Nieto i Portela, 2008). Aquesta pràctica posa de manifest que no només es produeix un procés de consulta, sinó que les seves aportacions s'incorporen en els processos de reflexió amb el propòsit de transformar les pràctiques pedagògiques i generar nous plantejaments educatius (Hart, 1992). De fet, aquest enfocament està directament vinculat amb el cinquè i últim eix, atès que un veritable procés de consulta comporta també l'aparició de respostes clares (Rojas et al., 2012). És a dir, no només esdevé essencial garantir experiències i propostes emmarcades en un context de confiança i benestar per tal que tots i totes puguin compartir les seves veus, així com analitzar acuradament les seves aportacions, sinó que aquest procés finalitza en el moment en què sorgeixen respostes clares sobre les decisions adoptades.

Reconèixer les veus dels alumnes, però, no significa acceptar sempre les seves propostes. És a dir, la tesi ha constatat que els processos de reconeixement de les veus dels infants no porten implícitament una acceptació absoluta dels seus suggeriments, sinó que el més important és garantir un autèntic procés de reflexió i anàlisi sobre les diverses idees. En conseqüència, per tal que aquests processos es produeixin amb major qualitat democràtica esdevé essencial apostar per noves formes de relació entre els agents i de treball compartit en què es garanteixi l'escolta activa, el diàleg compartit, la discussió igualitària, l'establiment de relacions més horitzontals, la reflexió sobre les propostes i la devolució d'unes respostes clares i concises, tant si aquestes són favorables o no a les seves demandes i peticions. Un exemple que evidencia aquest punt ha sorgit en el marc dels grups C i D en tant que les accions implementades han continuat essent decisió de l'equip docent (vegeu l'apartat 8.1.3.). Tot i que aquesta realitat mostra que les decisions adoptades per fer la difusió dels projectes no han estat favorables a les demandes dels joves, puc afirmar que al llarg del procés s'han garantit els cinc eixos esmentats anteriorment.

En conseqüència, en cada cas ha estat prioritari garantir espais de diàleg, intercanvi i reflexió com elements clau de la comunicació (Messiou, 2018; Robinson i Taylor, 2007). Ara bé, la manera com cada docent ha donat resposta als suggeriments dels joves s'ha fet en consonància amb la realitat del grup, de la matèria i de les propostes suggerides. Per tant, el reconeixement de les veus dels infants ha aportat múltiples àmbits de debat i reflexió, però alhora la concreció de les propostes ha estat diferent en funció del grup i del docent. El propòsit, en qualsevol cas, ha estat planificar els aprenentatges des d'una perspectiva inclusiva i integral a fi d'atendre els

interessos i necessitats del grup i deixar de banda els usos estandarditzats dels aprenentatges (Echeita i Domínguez, 2011; Sandoval, 2011).

Paral·lelament a això, la recerca ha evidenciat que el reconeixement de les veus de l'alumnat no esdevé un principi de la cultura escolar del centre, per la qual cosa la manera com es concreta a les aules i com se'ls situa com a agents actius en els processos d'ensenyament i aprenentatge depèn del docent que imparteix la matèria. És a dir, tot i que des de l'institut es promou una reflexió pedagògica constant sobre els contextos d'aprenentatge i sobre els rols d'adults i infants, no hi ha un consens ni un treball compartit entre el claustre i la comunitat al voltant del reconeixement de les seves veus ni de la incidència que aquest procés acaba tenint en la concreció de l'acció educativa i del currículum escolar.

Tot i que la finalitat de la recerca no ha estat implementar un canvi en la cultura del centre, la tesi ha apostat per un model més participatiu en la gestió de la pràctica educativa, implicant no només als quatre grups classe i docents sinó també a la resta del claustre. Per tant, i amb el propòsit de crear nous espais i estructures organitzatives ha estat cabdal interpel·lar a tot l'equip docent en aquesta reflexió sobre la implicació de l'alumnat en la vida quotidiana a l'escola a fi de construir coneixement compartit al voltant de la capacitat participativa dels nois i noies (Saiz-Linares et al., 2019; Susinos-Rada et al., 2019).

Per concloure, la tesi ha constatat que l'alumnat és capaç de participar i assumir un rol més compromès amb aquells assumptes que els afecten i els preocupen en el moment en què se'ls reconeix el seu dret a participar com a subjectes responsables i crítics (Rojas et al., 2012; Thornberg i Elvstrand, 2012). Els joves, doncs, han esdevingut agents de reflexió i canvi, i han experimentat en primera persona que les seves accions i decisions poden influir en els contextos d'aprenentatge, situant-se com a agents actius capaços de transformar l'acció educativa. Els docents, per la seva banda, han acompanyat a l'alumnat en tot el procés, alimentant el debat sobre la participació a l'aula i les característiques dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquest acompanyament ha emergit des del respecte a les diferències individuals i col·lectives, i des de l'establiment de relacions més igualitàries i democràtiques entre ambdós agents, aspectes que concreto a continuació.

10.1.2. Les relacions democràtiques teixides entre alumnat i professorat

La segona dimensió que emergeix de la recerca fa referència a les relacions democràtiques que s'han anat teixint entre l'alumnat, i entre l'alumnat i el professorat al llarg del procés d'investigació. Com afirmen Rudduck i Flutter (2007), comprometre's amb les veus dels joves a

l'hora de reflexionar al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge comporta també un canvi en el rol del professorat i dels infants i en les relacions entre ambdós agents. És a dir, reconèixer el potencial transformador de les veus dels joves significa considerar-los com a agents del canvi i no només com a beneficiaris del mateix (Baroutsis et al., 2016; Lundy, 2007). En aquest sentit, són varis els autors que afirmen que un dels motius principals pels quals no es reconeix a l'alumnat com a coparticipants actius dels processos de reflexió i millora escolar és pel temor dels adults a que aquesta actitud proactiva i més horitzontal soscavi la pròpia autoritat, dificultant la gestió del grup i desestabilitzant el context educatiu (De Haro et al., 2019; Fielding, 2018; Saiz-Linares et al., 2019).

La recerca ha tingut com a propòsit aproximar les veus dels infants i les dels adults en un procés conjunt i compartit de reflexió al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge, cosa que ha comportat també reflexionar sobre els rols d'ambdós agents en els contextos educatius. És en aquest marc on s'han promogut canvis en les relacions de poder cap a escenaris de major corresponsabilitat i horitzontalitat, ja que com assenyala Fielding, "necesitamos desarrollar roles que expresen y generen confianza y compromiso en todos los participantes" (2018, p. 32).

Quant al rol de l'alumnat, des de la recerca s'ha promogut un rol actiu dels joves reconeixent-los com a individus capacitats per formar part dels processos de presa de decisions vinculats als propis aprenentatges. El rol que s'ha pretès promoure, doncs, ha estat d'influència positiva en el sistema educatiu, adquirint una major responsabilitat i protagonisme en el disseny, planificació i execució de propostes educatives per transformar la pràctica a l'aula (Bragg i Fielding, 2005; Sandoval, 2011). L'anàlisi inicial, però, ha posat de manifest que els alumnes es mantenen principalment a l'espera a fi d'executar les decisions preses pels adults (vegeu el capítol 7, apartat 7.2.). Aquesta realitat es dona sobretot en els casos dels grups A i B, en què són les professores les encarregades de prendre la major part de les decisions vinculades a elements centrals del currículum i la capacitat d'acció i de decisió dels joves rau sobretot en aspectes de caire organitzatiu. Una situació similar també ha emergit en l'anàlisi dels grups C i D, tot i que alhora la recerca ha pogut constatar que la flexibilitat curricular dels projectes ha esdevingut un element facilitador per promoure un rol més proactiu dels infants en els diversos moments de l'acció educativa. Així, els nois i noies no només han participat de manera activa en la presa de decisions sobre elements organitzatius, sinó que també han pogut incidir en elements centrals dels projectes.

Malgrat aquestes diferències, la tesi també ha evidenciat que el rol de l'alumnat en els quatre grups investigats varia en el moment en què es posen a treballar en grups cooperatius, atès que

els docents es converteixen en guies i facilitadors dels aprenentatges i l'alumnat assumeix un rol actiu a l'hora de resoldre problemes i realitzar les propostes. Aquest rol compromès amb els aprenentatges és el que he procurat garantir i promoure en el transcurs de la recerca, facilitant espais reals de participació, diàleg i deliberació conjunta entre adults i joves, on a partir de la pràctica els alumnes han pogut reflexionar sobre els seus aprenentatges, a exercir la seva responsabilitat com a agents actius i a assumir els resultats de les seves decisions i accions (Novella, 2009; Saiz-Linares et al., 2019). Això ha propiciat un canvi en la concepció de la infància, avançant així cap a rols més socials i pedagògics (Rudduck i Flutter, 2007; Stoll i Fink, 1999).

Ara bé, en el transcurs de la recerca ha esdevingut primordial repensar què significa participar i implicar-se de manera activa en els contextos d'aula. És a dir, reconceptualitzar el terme *participació*. En aquest sentit, la tesi ha posat de manifest que el terme *participar* es pot entendre des de diverses accepcions, idea ja articulada en el capítol 1 (vegeu l'apartat 1.2.1.), emfatitzant que el concepte de participació esdevé un terme ampli i polisèmic que defuig d'una definició universal (Fielding, 2012; Hart, 1992; Sinclair, 2004; Trilla i Novella, 2011; Velázquez, 1997). En aquest sentit, la tesi també ha tingut com a finalitat reflexionar juntament amb l'alumnat i el professorat sobre el seu significat a fi de situar-nos en un mateix punt de partida.

Des de la investigació el concepte de *participació* l'entenc com una forma de donar veu a l'alumnat en el context escolar per reflexionar i implicar-se activament en la pràctica educativa, aproximant-me així als enfocaments que fan autors com Hart (1992) o en la segona interpretació que en fa Simovska (2007) (vegeu el capítol 1). Així, participar no només té a veure amb l'acció de prendre part en alguna cosa o consultar les veus dels infants, sinó que precisament significa que els joves tinguin la possibilitat d'emprendre accions i formar part activa dels processos de presa de decisions sobre temes que els afecten, generant així un impacte en la pròpia vida i en la dels altres (Fielding, 2004a; Hill et al., 2004; Mannion, 2007). En paraules del Departament d'Ensenyament (2012), i que subscric des de la present recerca, "participar, en l'àmbit educatiu, vol dir, sobretot, ser protagonista del propi procés educatiu" (p. 36). Per tant, des de la tesi conceptualitzo el terme *participar* com el fet d'esdevenir agents actius en els processos de construcció del coneixement vinculats als propis aprenentatges.

En l'anàlisi de les definicions dels alumnes emergeixen quatre nivells de participació en funció del rol que assumeixen els joves en els contextos d'aula (vegeu el capítol 7). Mentre que la major part d'aproximacions se situen en els tres primers nivells, és a dir, *l'alumnat com a agents receptors de la informació*, *l'alumnat com a agents coparticipants a l'aula* i *l'alumnat com a agents actius en l'execució de les activitats d'aprenentatge*, el propòsit de la investigació ha estat

situar els nois i noies en el quart patró, és a dir, *l'alumnat com a agents actius en l'acció educativa*. En conseqüència, el procés de reconèixer les veus dels joves, l'ús d'estratègies participatives i el diàleg compartit amb els adults, així com la implementació d'accions educatives han tingut com a finalitat afavorir un canvi en el rol de l'alumnat com a agents corresponsables de tot el procés educatiu.

Centrant-me en les accepcions emergides del treball amb els docents, hi ha definicions emmarcades en el primer i segon nivell, per la qual cosa la participació de l'alumnat s'entén des d'una visió jerarquizada en què els infants es mantenen en un segon pla per executar les decisions preses pels adults. Tanmateix, també són vàries les definicions que corresponen al plantejament del tercer i quart nivell. Així, la participació s'entén com la capacitat que tenen els nois i noies per prendre decisions no només en l'execució de les propostes d'aprenentatge sinó també en els diversos moments de l'acció educativa. Aquests casos donen valor al fet que l'alumnat tingui la possibilitat d'assumir una actitud més activa, adquirint nivells més elevats d'implicació, motivació i responsabilitat respecte els aprenentatges.

Partint d'aquesta realitat, el treball realitzat ha procurat establir relacions més horitzontals entre iguals i amb l'adult per compartir els processos educatius. Així, l'alumnat ha tingut més oportunitats per autoregular els seus aprenentatges i incidir en elements centrals del currículum a partir de les diverses accions educatives implementades en cada grup investigat.

En el cas del grup A, l'alumnat ha participat en la reformulació de la rúbrica d'avaluació sobre la representació teatral d'un mite grec, la qual cosa ha permès establir un diàleg reflexiu entre la professora i el grup a fi de replantejar certs ítems i criteris d'avaluació. A banda d'això, l'alumnat també ha tingut l'oportunitat de participar activament en les autoavaluacions i coavaluacions de les representacions teatrals i ha pres decisions sobre les estratègies i recursos a utilitzar, cosa que ha promogut un escenari de major llibertat i autonomia. Malgrat que no puc parlar d'una situació igualitària entre ambdós agents (vegeu el capítol 7), la implementació d'aquestes accions ha possibilitat un nou escenari educatiu en què els infants i l'adult han compartit espais d'indagació, de reflexió conjunta i de debat, on el compromís i la responsabilitat de les dues parts ha esdevingut primordial per a la consecució dels objectius d'aprenentatge.

Quant al grup B, l'alumnat participa activament en el disseny, planificació i execució de les activitats d'aprenentatge, i són els responsables de determinar aspectes com els continguts a treballar –d'entre les opcions donades per l'adult–, els agrupaments, les propostes d'activitats, els aspectes organitzatius i l'avaluació.

La concreció d'aquestes accions afavoreix que l'alumnat assumeixi rols de lideratge amb el suport del docent, així com també una major responsabilitat amb l'acció educativa (Fielding, 2012). Per tant, s'entreu un escenari en què es promou una situació més igualitària d'indagació conjunta entre la professora i el grup classe.

Fent referència a les accions implementades en els grups C i D, en aquest cas l'alumnat ha tingut un paper actiu en la selecció de quines activitats realitzar per fer la difusió dels projectes, així com també sobre com executar-les. Tot i que els alumnes han esdevingut coautors a l'hora de prendre aquestes decisions juntament amb els adults, evidenciant una responsabilitat més compartida i una col·laboració bilateral (Fielding, 2012), a la pràctica han estat els docents els encarregats de concretar les accions finals. En aquest cas, doncs, puc afirmar que tot i que el procés seguit amb els joves ha estat de corresponsabilitat i horitzontalitat amb els adults, en el moment final ha prevalgut un model jeràrquic que ha evidenciat les relacions de poder desiguals entre ambdós agents.

Tot i aquestes diferències entre els grups, les diverses accions implementades han procurat esdevenir pràctiques educatives en què els nois i noies han incidit activament en els propis aprenentatges i han facilitat la creació d'espais de participació col·legiada amb els adults (Fielding, 2004b, 2018; Forteza et al., 2019; Rudduck i Flutter, 2007). Partint del plantejament inicial de la tesi que "com més acadèmica i curricular és l'experiència més limitacions apareixen i menys capacitat participativa i democràtica aporta per a l'alumnat" (Farré-Riera, 2015, p. 100), la recerca ha constatat que aquesta capacitat participativa no rau en la matèria i en la seva idiosincràsia, sinó principalment en la capacitat del docent de promoure escenaris educatius més oberts, horitzontals i democràtics. Amb relació a això, comentar que arran de la sessió de formació amb el claustre apareix la idea que mentre que hi ha docents que a nivell particular ja han reflexionat sobre com augmentar la capacitat participativa dels joves, instaurant-se així en la dinàmica del propi departament, n'hi ha d'altres que no ho han fet, cosa que condiciona l'exercici docent a l'hora de provar, repensar i implementar propostes educatives participatives i democràtiques. Així doncs, la recerca ha obert noves vies de debat i reflexió al voltant de la idea que tot i que la matèria curricular no determina l'avenç cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius, la cultura institucional del departament possibilita o limita el treball en aquesta direcció. En conseqüència, la tesi ha constatat que qualsevol pràctica educativa, en qualsevol matèria curricular, és susceptible de canvi i millora si hi ha la intenció i la voluntat de cada un dels docents a nivell particular, així com també dels departaments i del centre en general per avançar cap a contextos d'aula en què els joves assumeixin rols de major implicació i compromís amb els aprenentatges.

Teixir noves complicitats amb els alumnes per convertir-los en protagonistes dels processos d'aprenentatge planteja nous reptes a l'hora de concretar la pràctica docent a fi de superar les relacions estandarditzades i jeràrquiques de poder cap a models més horitzontals i dialògics (Rojas et al., 2012; Rudduck i Flutter, 2007). Des de la recerca ha esdevingut necessari promoure un compromís més democràtic i apostar per una participació real i genuïna de l'alumnat, emfatitzant la idea que no es pot aconseguir un canvi en el rol dels infants sense repensar també el rol dels adults a fi de garantir espais compartits de construcció del coneixement basats en la confiança i en el respecte mutu (Bragg i Fielding, 2005; Fielding, 2004b; Talanquer, 2015).

Quant al rol dels docents, puc afirmar que des del centre investigat s'aposta per un paper dels adults en què la seva tasca ja no recau en el fet d'ensenyar i transmetre continguts, sinó que aquests es converteixen en subjectes facilitadors dels aprenentatges tot promovent les estratègies i ajudes necessàries que s'adaptin al ritme de cadascú i fomentin les competències individuals a partir d'una actitud crítica i reflexiva (Susinos i Ceballos, 2012; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011). Aquesta realitat ha suposat una autèntica transformació de l'escenari escolar de l'institut. Centrant-me de manera més detallada en els adults participants, els quatre han estat docents oberts, flexibles i crítics davant la pròpia pràctica i sensibles a les motivacions, interessos i necessitats individuals dels infants. Com assenyalen els alumnes, fent referència a diverses aportacions dels quatre grups investigats, els docents que els escolten i reconeixen les seves veus són adults empàtics i propers que no només es preocupen per l'assoliment dels continguts curriculars i pel bon desenvolupament de les sessions, sinó que s'interessen per la seva vida privada, tant pel que fa a l'àmbit familiar com social, i els recolzen en problemes que van més enllà d'aspectes acadèmics (De Haro et al., 2019; Traver, 2011).

En aquest sentit, també han valorat als docents com adults capaços d'implementar contextos d'aprenentatge distesos i motivadors, i evidencien que aquests escenaris no van en detriment de l'exigència que els reclamen ni del respecte que els hi tenen. Així, la recerca ha constatat que aquestes característiques individuals dels docents afavoreixen l'establiment d'unes relacions més horitzontals basades en la confiança i el respecte mutu, i d'uns autèntics processos d'escolta activa i de diàleg igualitari (Ainscow et al., 2006a; Carabantes i Contreras-Salinas, 2020).

Emmarcat en aquest context, la tesi ha facilitat espais de deliberació però també de presa d'acords compartits entre joves i adults, evitant que les accions implementades a les aules hagin sorgit de manera unilateral. Per tant, el propòsit de la recerca ha estat promoure experiències educatives compromeses amb un model de democràcia participativa que situï a l'alumnat i al professorat en un escenari de major horitzontalitat i corresponsabilitat. En conseqüència, l'acció

ha esdevingut la condició prioritària i la garantia de l'assoliment dels aprenentatges, atès que l'alumnat ha deixat de ser objecte de la pràctica educativa per convertir-se en subjectes capacitats per transformar-la (De Haro et al., 2019; Rodríguez, 2008; Schwandt, 2000).

Per últim, destacar que tot i que el plantejament de la recerca ha procurat evitar els fluxos de poder preexistents i garantir espais de participació col·legiada, també ha emergit la dificultat d'avançar cap a autèntiques relacions igualitàries que permetin superar les relacions jeràrquiques presents a les aules. És a dir, a partir del procés realitzat s'ha constatat que la capacitat participativa de l'alumnat depèn en gran mesura de la relació que manté amb el docent i de l'actitud i predisposició que aquest té vers l'increment de la implicació, col·laboració i compromís dels joves. Per tant, la participació activa de l'alumnat en els contextos d'aula està subordinada a l'*agència* del professorat, aspecte que concreto de manera més detallada a l'apartat següent.

10.1.3. El desenvolupament de la pràctica docent: l'*agència* del professorat

Com he justificat en les dues dimensions anteriors, el rol del professorat i les relacions teixides amb l'alumnat poden afavorir o limitar les possibilitats per participar activament en els contextos d'aula. La recerca ha posat de manifest que per avançar cap a contextos d'ensenyament i aprenentatge més democràtics, participatius i inclusivament esdevé primordial reflexionar també sobre el paper dels docents davant d'aquests nous escenaris educatius, en tant que els adults són els responsables de determinar els àmbits de participació dels infants i les condicions en què poden fer-ho (Simó-Gil i Feu, 2018). Els docents són els responsables de generar contextos educatius –a través de les activitats d'aprenentatge, les estratègies metodològiques i les accions que suggereixen– en què els joves deixin de banda actituds més passives i secundàries per assumir rols de major implicació, atenció i compromís.

El concepte d'*agència* emprat en la recerca fa referència a la capacitat que té l'individu per actuar de manera independent i intencionada. Com assenyala Campbell (2012, p. 183), "the state of agency enables individuals (and, to some, collectives) to make free or independent choices, to engage in autonomous actions, and to exercise judgement in the interests of others and oneself". Aquest terme, segons Lawy (2014), està vinculat amb les possibilitats d'acció i amb l'origen mateix d'aquesta acció, així com també amb l'habilitat individual de reformular aquestes accions de manera reflexiva a partir de les pràctiques quotidianes. Seguint amb aquest mateix enfocament, i tal com explica Sibeon (2004), el concepte d'*agència* promou la capacitat de l'individu de portar a terme actes intencionats, és a dir, fomenta la seva capacitat per "formulation, taking, and acting upon decisions" (p. 4). Per tant, esdevé important comprendre

la dinàmica de l'*agència* del professorat i els factors que contribueixen a la seva promoció i millora (Biesta et al., 2015; Priestley et al., 2015).

Des de la recerca el terme *agència* fa referència a la manera de ser, d'impartir docència i d'entendre l'educació dels docents. Així, i en paraules de Biesta et al. (2015), l'*agència* es pot entendre com "an important dimension of teachers' professionalism" (p. 625). Per aquest motiu, en el present apartat reflexiono sobre el propi exercici docent, ja que en funció de com l'adult desenvolupi, és a dir, compregui i dugui a terme la seva pràctica docent afavorirà un canvi en el rol dels infants cap a agents transformadors del procés educatiu.

Com he comentat, la capacitat participativa de l'alumnat en els contextos d'aula ve condicionada per l'*agència* del professorat, per la qual cosa en funció d'aquesta s'ofereixen als infants uns processos participatius de major o menor qualitat democràtica (Nieto i Portela, 2008; Priestley et al., 2015; Saiz-Linares et al., 2019). Segons Traver, "para ser docente en un mundo tan cambiante hace falta sentir la vocación, tomar consciencia crítica del contexto socioeducativo en el que nos movemos y mantener un fuerte compromiso con la misión que orienta el quehacer educativo" (2011, p. 90). Ara bé, el concepte d'*agència* que preval en la recerca no esdevé una qualitat intrínseca dels mateixos docents, és a dir, no és quelcom que la gent pot tenir com a propietat, sinó que deriva en aquelles accions que els individus poden portar a terme, influenciades per accions "from the past, orientations towards the future and engagement with the present" (Biesta et al., 2015, p. 626).

És en aquest marc on sorgeix la importància de reflexionar sobre la funció docent davant dels nous reptes que ha d'afrontar l'escola (Hernández et al., 2020; Hernández-Hernández i Sancho-Gil, 2019). La recerca ha posat de manifest la necessitat del compromís del professorat a l'hora d'avançar cap a aquests nous escenaris educatius més democràtics i participatius, essent el punt de partida per promoure un procés de transformació i millora educativa (Priestley et al., 2015). Així, és important que el professorat estigui en constant reflexió sobre les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge que incorpora a l'aula, i es formi de manera contínua a fi d'augmentar la participació de l'alumnat. En aquest sentit, pren valor la idea de reflexionar sobre la formació inicial i permanent del professorat, entesa com la capacitat que tenen els docents per repensar, reformular i millorar la seva pràctica docent a les aules de secundària.

Martínez (2011) assenyala que és important reconsiderar la tipologia de continguts en la formació del professorat, atès que el propòsit hauria de ser instaurar un saber emancipador que afavoreixi una major autonomia i responsabilitat per intervenir de manera crítica i constructiva en la pròpia pràctica docent (Bolívar, 2019). Tot i que la tesi no ha tingut com a objectiu analitzar

la formació del professorat i les seves condicions, la recerca ha posat de manifest que la trajectòria que han construït amb relació al coneixement pedagògic, la seva dinàmica a l'aula o la capacitat d'oferir escenaris de major qualitat democràtica són elements que determinen i condicionen l'accés, la participació i el progrés de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge (Ainscow, 2005b; Echeita i Domínguez, 2011; Graham i Fitzgerald, 2010). Repensar com es concreta la formació inicial i continuada dels docents a les aules de secundària, així com també les seves condicions de treball per afavorir nous espais de diàleg i intercanvi sobre la seva pròpia pràctica esdevé un factor d'atenció prioritari (Arnaiz, 2019; Hernández et al., 2020).

Vinculat a això, la recerca ha constatat la dificultat que hi ha a l'hora d'establir espais deliberatius entre docents al voltant de la capacitat participativa de l'alumnat, ja que la pràctica diària al centre i les pressions de la quotidianitat limiten els processos reflexius al voltant d'aquests temes. És més, també emergeix la idea que si aquests es produeixen acostumen a ser individuals i puntuals, però que difícilment es converteixen en reflexions grupals compartides entre el claustre (vegeu l'apartat 9.3.1.). Amb relació a això em pregunto: com és possible que el professorat implementi noves metodologies o propostes educatives en benefici dels alumnes si no disposen de temps ni espais per trobar-se i reflexionar-hi conjuntament?; com es pot avançar cap a la construcció de contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius si no es destinen formacions continuades encaminades a la reflexió i deliberació sobre aquests aspectes?; quins són els principis que han de guiar la pràctica docent a fi de donar resposta a aquest canvi en el rol de l'alumnat?; en quins aspectes cal repensar l'exercici docent davant d'aquests nous escenaris d'aprenentatge?; quins processos cal impulsar des dels centres a l'hora de contribuir a la construcció de la identitat docent com a professors i professores més oberts, empàtics i sensibles a les necessitats i demandes de l'alumnat?

Tot i que no puc donar resposta a cada una d'aquestes preguntes, la tesi ha posat de manifest que per democratitzar els contextos d'aprenentatge és primordial no només establir canals de debat, diàleg i intercanvi amb els infants, sinó també –i de manera prioritària– garantir aquests espais dins l'horari lectiu entre els membres del claustre a fi de reflexionar a partir de la pràctica a l'aula i sobre la pràctica docent (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020). En conseqüència, per crear coneixement professional pràctic des de la reflexió de la pròpia pràctica esdevé bàsic apostar per una cultura escolar que garanteixi un autèntic treball en aquesta direcció. Així, el professorat ha de poder convertir-se en investigadors, qüestionant les condicions organitzatives a través de les quals exerceix la seva professió, amb el compromís ideològic i amb el convenciment d'avançar cap a uns procediments més participatius que facilitin la consecució de les pròpies necessitats professionals i d'aprenentatge (Saiz-Linares et al., 2019; Stoll i Fink, 1999).

En aquest sentit, el compromís del professorat amb la recerca i el treball compartit amb l'alumnat per analitzar les pròpies pràctiques, amb una mirada renovada i compartida, ha estat el punt de partida per avançar cap a escenaris de major participació i qualitat democràtica. A continuació exposo quatre compromisos ètics del professorat directament vinculats amb l'exercici de la seva pràctica docent que han emergit del treball realitzat al llarg del procés d'investigació³¹. Per tant, esdevenen compromisos que de manera implícita els quatre adults han assumit en el transcurs de la tesi:

1. Compromís amb els drets dels infants i la seva educació:
 - a. Respectar el dret a l'educació dels joves i fer-los coneixedors dels seus deures per tal que puguin portar a terme el seu projecte vital des d'un context de benestar i equitat.
 - b. Implicar-los en els propis aprenentatges i fer-los protagonistes dels mateixos com a subjectes capacitats per prendre decisions sobre temes que els interessin i/o afecten.
 - c. Reconèixer la diversitat de l'alumnat com un factor d'enriquiment individual i col·lectiu, i treballar per eliminar les possibles barreres educatives per a l'aprenentatge i la participació.
2. Compromís amb l'exercici docent:
 - a. Assegurar una formació inicial i permanent del professorat per atendre els constants canvis socials i educatius.
 - b. Assumir una actitud empàtica, proactiva, oberta i flexible davant dels contextos d'aprenentatge participatius en què l'alumnat esdevé agent corresponsable de l'acció educativa.
3. Compromís amb el centre:
 - a. Exercir la pràctica docent de manera coherent amb l'acció pedagògica que es promulga des del centre, és a dir, actuació docent en consonància amb el projecte educatiu del centre.
 - b. Adequar la pràctica docent a un currículum just i inclusiu que doni valor a la democràcia i a la participació activa de l'alumnat.
 - c. Promoure el treball en equip i el diàleg com a estratègies d'aprenentatge.

³¹ Els compromisos ètics descrits en aquest apartat tenen com a referència els sis compromisos que s'especifiquen en el llibre *Què vol dir ser mestre avui?* (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2013), els quals engloben un punt de vista no només educatiu sinó també social i comunitari. Atès que la recerca s'ha concretat en la realitat de quatre grups classe i en els contextos d'aula, els he reformulat vinculant-los amb el procés d'investigació realitzat.

4. Compromís social des de l'educació:

- a. Aconseguir l'èxit educatiu per a tots i totes des de l'equitat, la complicitat i la corresponsabilitat dels diversos agents educatius.
- b. Implementar hàbits de convivència democràtica que possibilitin a l'alumnat esdevenir ciutadans i ciutadanes del present, garantint així el concepte de *ciudadania com a pràctica*.

Els compromisos anteriorment descrits pretenen deixar de banda actituds jeràrquiques i desnaturalitzar els hàbits i les rutines instaurades en els contextos d'aula (Traver, 2011). Com argumenten Simó-Gil i Feu (2018), "una escuela democrática no es posible si no se cuenta con el compromiso ético y político de los docentes y ello requiere coraje, imaginación y persistencia" (p. 8). En conseqüència, apostar per un camí en el model docent també significa repensar la identitat del professorat –o les *identitats*, en plural, seguint amb el posicionament adoptat també amb el terme *veus*– en els centres educatius, enteses com la manera en què els docents es defineixen a si mateixos i a la resta (Bolívar, 2006). Segons Marcelo, "hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida" (2010, p. 19).

Tot i que aquest àmbit d'anàlisi no ha esdevingut un dels objectius de la recerca, sí que ha emergit arran del treball realitzat, emfatitzant la idea que en funció de l'*agència* dels docents i, per tant, de la construcció de les seves identitats s'afavorirà el progrés cap a un sistema educatiu més democràtic i participatiu. Delimitar què s'entén per identitats docents esdevé un procés complex encaminat a redefinir el treball del professorat en el si de les institucions educatives. És en aquest marc en què els centres tenen el repte d'assumir un paper actiu en el desenvolupament de les identitats docents, en tant que la construcció d'aquestes no esdevé un procés automàtic sinó que es construeixen i perfilen al voltant de les seves experiències docents (Traver, 2011).

Repensar la cultura professional docent i apostar per una formació inicial i permanent compromesa amb el dret d'aprendre dels nois i noies ha emergit com un aspecte central a fi de repensar l'*agència* del professorat (Hernández-Hernández i Sancho-Gil, 2019). Així doncs, des de la recerca s'ha procurat compartir processos d'acció i reflexió entre docents i alumnat per detectar necessitats conjuntes i negociar significats amb el propòsit d'implementar accions educatives més participatives i democràtiques (Miranda, 2002). Construir coneixement compartit a partir de la pràctica a les aules ha suposat tenir en compte els interessos individuals

i col·lectius dels docents, els de l'alumnat i els objectius de la recerca, posant en valor la potencialitat formativa que suposa iniciar un diàleg entre agents per a la reflexió sobre la pràctica educativa (Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011).

A banda d'això, el treball realitzat amb el claustre també ha possibilitat la creació d'un escenari educatiu encaminat a reflexionar conjuntament al voltant de la participació dels infants a les aules de secundària, obrint noves vies dialògiques de treball col·laboratiu. En conseqüència, aquesta activitat ha esdevingut una proposta vinculada a la seva formació permanent, amb el propòsit que l'experiència individual de cada docent hagi pogut esdevenir col·lectiva, essent una font d'enriquiment i aprenentatge (Marcelo, 2010; Traver, 2011).

Per concloure, voldria destacar que la manera com cada adult ha reconegut les veus dels infants, –emmarcant el terme *reconèixer* en els cinc eixos esmentats en la primera dimensió–, rau en l'*agència* del professorat, per la qual cosa esdevé bàsic replantejar els principis que configuren l'exercici de la pràctica docent. A més, també és primordial incorporar espais deliberatius entre infants i entre adults instaurats en la cultura del centre, ja que la participació de l'alumnat va més enllà de les iniciatives i responsabilitats assumides per a certs alumnes i/o docents en particular, sinó que està vinculada amb les oportunitats que s'ofereixen en els contextos d'aula i de centre per tal que aquesta participació sigui possible i real (Farré-Riera, 2020; Forteza et al., 2019; Susinos i Ceballos, 2012). Per aconseguir-ho, és important apostar també per maneres diferents de dissenyar, organitzar i executar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

10.1.4. Aproximacions educatives vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge

Partint de la premissa que la tesi ha procurat incrementar la participació de l'alumnat en elements centrals del currículum, com ara implicar-se en la negociació i funcionalitat dels continguts a treballar a l'aula, en els canvis organitzatius, en la utilització i implementació d'estratègies metodològiques més participatives, així com també en la reflexió sobre els contextos d'aprenentatge i, en conseqüència, sobre la pràctica docent, tot seguit exposo diversos factors, articulats al voltant de tres aproximacions, que formen part dels processos d'ensenyament i aprenentatge i que condicionen la seva capacitat participativa.

a) Aproximació curricular

La recerca ha constatat que a fi d'avançar cap a processos participatius de major qualitat democràtica esdevé essencial replantejar la concreció del currículum a l'aula. Tal com assenyalava

Bolívar, “los procesos de participación y deliberación se ponen al servicio de conseguir un currículo democrático que, por su carácter inclusivo, proporcione a todos una buena educación” (2019, p. 53). Partint de la premissa que un currículum és socialment injust quan acull o promou pràctiques i experiències que impedeixen o limiten la participació de certs individus, cal reconsiderar quin tipus de currículum s’implementa en els centres educatius i la seva concreció a les aules a fi que donin resposta als interessos individuals i col·lectius de tots i totes (Connell, 1997). Així doncs, és bàsic repensar les condicions d’aprenentatge i apostar per un currículum que eviti la fragmentació curricular i esdevingui més integral, transversal i obert, que entengui la diversitat com un factor d’enriquiment i la participació activa de l'alumnat com una font d’informació i aprenentatge (Carabantes i Contreras-Salinas, 2020; Escudero i Martínez, 2011; Murillo i Krichesky, 2012).

Fielding (2011) afirma que per aconseguir un currículum més obert, inclusiu i just és important tenir en consideració tres principis bàsics—els quals han guiat la concreció de les diverses accions educatives implementades en els grups investigats—: a) l'alumnat i els docents tenen la capacitat per qüestionar-se i reconstruir el coneixement; b) els aprenentatges contempen els interessos, preocupacions i motivacions de l'alumnat; i c) es promouen formes de relació més horitzontals i igualitàries entre ambdós agents per prendre decisions conjuntes.

Centrant-me en la recerca, i pel que fa a la primera idea, les accions que s’han implementat han tingut en consideració els interessos, necessitats i curiositats dels joves, així com també les orientacions acadèmiques suggerides per part dels docents. Atès que desenvolupar un currículum democràtic comporta també facilitar espais en què els nois i noies puguin construir el seu propi discurs i prendre decisions vinculades a l’acció educativa (Simó-Gil i Feu, 2018; Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020), a través de la tesi els docents i l'alumnat han compartit espais de diàleg i intercanvi, la qual cosa ha facilitat el treball i la consecució d’una organització més democràtica de cada grup (Baroutsis et al., 2016; Rodríguez-Romero, 2012; Susinos i Ceballos, 2012).

Amb relació a la segona idea, la recerca ha evidenciat que un currículum basat en aspectes de la vida quotidiana dels infants esdevé un índex de qualitat democràtica del procés educatiu. Mentre que en els grups de Llengua Castellana s’ha produït a partir d’activitats d’aprenentatge puntuals en què els temes a tractar han esdevingut propers a la seva realitat, com ara parlar dels pírcings o fer de *booktubers*, per exemple, des dels Projectes s’ha procurat suggerir propostes per tal que els nois i noies puguin exercir la seva condició com a ciutadans i ciutadanes, com ara cercar diversos tipus de materials, elaborar pressupostos o posar-se en contacte amb l’Ajuntament del municipi o amb experts en diversos oficis (vegeu l’apartat 7.4.2.).

En el transcurs del treball de camp emergeix la importància de repensar la tipologia de continguts curriculars que s'ofereixen a fi de vincular els aprenentatges amb la realitat dels joves. Reconèixer les veus de l'alumnat sobre la funcionalitat dels aprenentatges i la tipologia dels mateixos ha afavorit que l'acció educativa s'hagi sustentat en processos més significatius i motivadors, vinculats amb la problematització de la vida diària dels nois i noies (Baroutsis et al., 2016; Stoll i Fink, 1999). Així, l'alumnat no ha percebut les accions com a imposicions i obligatorietats per part dels adults, sinó que han assumit rols de major implicació i compromís en la presa de decisions (Farré-Riera, 2020; Fielding, 2012, 2018). El fet que l'alumnat pugui participar de manera activa en la concreció del currículum, doncs, comporta deixar de banda els usos estandarditzats dels aprenentatges i apostar per una pedagogia més inclusiva i integral que tingui en compte els aspectes acadèmics, així com també els emocionals i socials (Echeita i Domínguez, 2011; Sandoval, 2011). En conseqüència, la recerca ha constatat que l'interès que susciten els aprenentatges i la conseqüent motivació que se'n desprèn faciliten la participació activa de l'alumnat, cosa que també augmenta la responsabilitat individual i el compromís col·lectiu en la presa de decisions vinculades a l'acció educativa (Rudduck i Flutter, 2007; Susinos i Ceballos, 2012).

Quant a la tercera idea, i atès que no és possible avançar cap a contextos d'ensenyament i aprenentatge més democràtics en què alguns reben les decisions unilaterals que han assumit altres persones, des de la recerca s'ha procurat garantir nous espais de diàleg, debat i consens entre adults i joves per reflexionar sobre l'acció educativa i, concretament, sobre la tipologia de propostes d'aprenentatge més cooperatives i no jerarquitzaes (Bolívar, 2019). Així doncs, ressituar els nois i noies com a individus de ple dret ha facilitat la creació d'un escenari educatiu en què els joves s'han implicat a l'hora de determinar què volen aprendre i com volen fer-ho, cosa que ha acabat incidint també en l'assoliment dels aprenentatges curriculars.

Aquesta realitat, però, ha estat diferent en funció del grup investigat, ja que tot i que els quatre grups han pogut prendre decisions sobre *com* realitzar les propostes educatives, en el moment de fer-los partícips sobre *què* aprendre han emergit diferències en cada cas. Per una banda, en els grups C i D l'alumnat ha tingut la llibertat per prendre decisions sobre *com* fer la difusió dels projectes, però també sobre *què* fer, és a dir, quines activitats realitzar. Per l'altra, en el cas dels grups A i B els alumnes han incidit principalment en *com* dur a terme les propostes suggerides pels docents, però no en el *què*. Tanmateix, la implicació i participació dels joves en el grup B ha estat molt superior ja que han esdevingut agents actius a l'hora de dissenyar, planificar i realitzar propostes d'aprenentatge, i alhora escollir *què* aprendre dins d'uns límits prèviament marcats per l'adult.

En aquest sentit, sorgeix un debat al voltant de quines han de ser les possibilitats i els límits de la participació de l'alumnat amb relació al currículum, és a dir, fins a quin punt els alumnes han de poder prendre decisions sobre la selecció dels continguts curriculars. Els docents es qüestionen el fet de si l'alumnat ha de poder participar i prendre decisions sobre *què* aprendre, o si és més adient i beneficiós que participin activament en el *com*, és a dir, en la concreció de les activitats d'aprenentatge. El que constata la recerca és que resulta més natural i senzill que l'alumnat pugui prendre decisions vinculades al *com* realitzar les activitats educatives, però no tant sobre el *què* per diversos motius.

En primer lloc, per la pressió curricular que experimenten els docents a fi de treballar els continguts marcats pel currículum en cada etapa educativa. Tot i que des del centre s'aposta per una perspectiva curricular que procura garantir contextos d'equitat per a tots i totes, basada en el model social descrit per Messiou i Ainscow (2014), la desconfiança o el temor que experimenten els adults pel fet que si l'alumnat decideix *què* aprendre no tenen les mateixes garanties que s'assoleixin tots els aprenentatges i es treballin tots els continguts esdevé un element que condiona la participació de l'alumnat en aquesta direcció. Aquesta pressió s'ha fet més palesa en el grup B davant de l'exigència del currículum posterior de batxillerat i, consegüentment, la necessitat i responsabilitat que assumeixen els docents de formar els nois i noies amb els continguts necessaris per afrontar el seu futur acadèmic més immediat.

Tot i això, la tesi també ha constatat la importància d'aprendre a gestionar aquesta pressió curricular a fi de no convertir la pràctica docent en un compendi de continguts que cal haver treballat abans de finalitzar l'etapa, apostant així per un currículum competencial. Com assenyala el Departament d'Educació (2020), "l'ordenació del currículum de l'educació secundària obligatòria s'estableix d'acord amb un model d'ensenyament i aprenentatge de caràcter competencial" (p. 9). Atès que el desenvolupament i la concreció del currículum forma part de cada centre i del seu projecte educatiu, des de l'institut es proposa un treball en què les competències bàsiques esdevenen objectius d'aprenentatge en cada nivell educatiu. Tanmateix, la recerca ha constatat que no tothom ho implementa de la mateixa manera, per la qual cosa encara hi ha docents que continuen treballant per continguts i que no tenen integrades les competències en la seva pràctica a l'aula (vegeu els apartats 8.3.4. i 8.3.5.).

De fet, aquestes diferències s'intensifiquen en funció de la idiosincràsia de les matèries. És a dir, la tesi ha evidenciat que en aquelles matèries en què els àmbits i continguts a treballar esdevenen més generals i transversals, en definitiva, més competencials, esdevé més senzill gestionar aquesta pressió curricular i aproximar-se al currículum d'una manera més integral. Les

optatives, els espais de tutoria o els projectes són exemples d'aquestes matèries que faciliten la consecució d'un currículum més competencial. Per contra, la recerca ha constatat que els docents que executen les matèries amb uns continguts més marcats són els que han de gestionar de manera periòdica i constant aquesta pressió, i apostar per un currículum competencial que fonamenti el seu exercici docent.

Un segon motiu deriva de les diferències en la formació dels adults i dels joves. És a dir, arran del treball de camp emergeix la idea que són els docents les persones que disposen de major formació i criteris per realitzar el procés de selecció dels continguts curriculars, justificant així la imposició de limitacions a l'alumnat. Aquests arguments no només apareixen en l'intercanvi amb els docents, sinó també dels joves participants. No obstant, la recerca ha evidenciat la importància d'obrir aquests processos als nois i noies per tal d'adequar els aprenentatges als seus interessos, necessitats i motivacions, la qual cosa passa per dotar-los de veu pedagògica a fi que puguin escollir *què* volen aprendre i *com* volen accedir als aprenentatges. Per aconseguir-ho, és important identificar el currículum com el marc de referència amb el propòsit de prioritzar continguts rigorosos i essencials en què tots i totes puguin descobrir nous models de pensament i acció (Escudero i Martínez, 2011; Stainback, 2001).

Tot i que analitzar el currículum des d'un punt de vista democràtic no ha estat un objectiu prioritari de la tesi, el fet de centrar-me en la capacitat participativa de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge, així com també implementar accions educatives vinculades a elements centrals del currículum ha comportat també reflexionar sobre la importància d'avançar cap a un currículum just i equitatiu. És des d'aquest marc d'anàlisi que la recerca ha constatat que en el moment en què l'alumnat participa activament en els contextos d'aula no només adquireix aprenentatges curriculars, sinó també competencials i d'àmbit social, la qual cosa es plasma en valors com el respecte, la cooperació, la tolerància o la justícia, elements imprescindibles pel seu desenvolupament integral com a ciutadans i ciutadanes (Bolívar, 2006, 2019). Per tant, democratitzar els contextos d'aprenentatge també implica reflexionar sobre si el currículum es configura com un element facilitador o com un aspecte que limita les experiències participatives de l'alumnat a l'aula i al centre (Echeita, 2008; Gillett-Swan i Sargeant, 2017).

b) Aproximació metodològica i organitzativa

Quant a les condicions organitzatives i metodològiques, la recerca ha posat de manifest que en funció de la tipologia d'agrupaments de l'alumnat així com també de l'organització interna de cada grup de treball, del clima o de la distribució horària i espacial, entre d'altres, la participació

de l'alumnat es pot veure intensificada o disminuïda en els contextos d'aula. L'aproximació organitzativa i metodològica, doncs, rau en la idea de com promoure pràctiques educatives i escenaris d'aprenentatge en clau democràtica que afavoreixin no només l'assoliment dels continguts curriculars sinó també l'aprenentatge de competències més transversals.

Tal com he argumentat en el capítol 5 (vegeu l'apartat 5.1.), el projecte educatiu del centre pretén garantir una educació global i integral basada en valors democràtics, per la qual cosa el seu plantejament pedagògic està encaminat a donar resposta a aquest propòsit. És més, el centre ja es va crear amb un projecte educatiu propi a fi de garantir un treball democràtic, participatiu i inclusiu, la qual cosa ha propiciat la construcció d'una cultura escolar encaminada a donar resposta a aquests principis i trets d'identitat. És en aquest context en què hi ha certes decisions de caire organitzatiu i metodològic que formen part de les accions quotidianes del centre i de la seva pràctica educativa, les quals s'acaben instaurant en la gramàtica escolar (Simó-Gil i Feu, 2018; Tyack i Tobin, 1994).

En primer lloc, des de l'institut es reconeixen les necessitats i diferències individuals de l'alumnat, i s'emfatitza la riquesa de la diversitat com un element de qualitat democràtica. És per això que el centre promou l'agrupament dels joves en grups reduïts i heterogenis per donar resposta a les seves característiques personals. Com assenyala Bolívar (2019, p. 62), "una escuela democrática organiza los grupos de alumnos de otra manera, desde el momento en que se plantea qué agrupamiento (rígido o flexible) es el más adecuado para la educación que se pretende".

Concretament, la recerca ha constatat que la distribució de l'alumnat en grups de treball cooperatiu promou la seva participació activa, ja que tenen més oportunitats per compartir la pròpia veu, formar part dels processos de presa de decisions i arribar a acords consensuats amb la resta de membres, cosa que genera possibilitats per viure la democràcia en el si del grup (Domingo-Peñafiel et al., 2019; Farré-Riera, 2016). Com afirmen Johnson et al. (1999), cooperar es pot entendre com el fet de treballar plegats per assolir objectius comuns i compartits a fi de maximitzar el propi aprenentatge individual i l'aprenentatge dels altres. Així, des del centre es potencia el treball en grups cooperatius ja que es considera que no només esdevé una proposta metodològica i organitzativa que facilita l'ensenyament i l'aprenentatge de competències i habilitats com ara la cooperació o la solidaritat, sinó que alhora promou l'aprenentatge dels continguts curriculars (Bolívar, 2019; Pujolàs, 2003, 2004).

Aquesta tipologia d'agrupaments facilita la productivitat mitjançant un procés deliberatiu entre iguals, així com també incrementa la influència mútua en el rendiment individual i col·lectiu. A

més, també promou les relacions interpersonals i l'acceptació de les diferències que es produeixen en el si del grup, la qual cosa millora la qualitat de les relacions humanes i afavoreix l'autoestima i el desenvolupament de les habilitats comunicatives i de treball en grup (Kagan, 1992; Pujolàs, 2003).

Vinculat a això, i com vaig justificar en el TFM:

L'aprenentatge cooperatiu esdevé una metodologia d'aprenentatge que motiva als estudiants a perseguir objectius comuns i estimula que es preocupin més pels altres, en contraposició amb una actitud més individualista i egocèntrica. És una pedagogia per a la democràcia, que atorga el poder als estudiants i no tant a una figura autoritària, fent-los desenvolupar habilitats i competències pròpies d'una societat democràtica i inclusiva (Farré-Riera, 2015, p. 111).

Arran de la tesi i del procés d'investigació realitzat he pogut comprovar que el treball en grups cooperatius genera espais de reconeixement compartits i igualitaris per a l'alumnat, en què tots i totes tenen la capacitat de viure i de potenciar la cultura democràtica en primera persona i dins el propi grup. El treball en grups cooperatius, doncs, facilita que l'alumnat pugui accedir a "aprendizajes más complejos mediante soluciones compartidas y consensuadas entre todos los miembros del grupo" (Domingo-Peñañiel et al., 2019, p. 113). Així, es poden ajudar mútuament a l'hora d'obtenir èxits individuals i col·lectius.

A banda d'això, els docents participants també han implementat altres estratègies metodològiques i organitzatives per garantir l'accés en igualtat de condicions als aprenentatges. Disposar d'activitats complementàries que donin resposta a la diversitat de ritmes a l'aula, temporalitzar les propostes i delimitar el temps destinat a cada una de les tasques, promoure agrupaments homogenis i/o heterogenis en funció del contingut a treballar, repartir rols en els grups de treball cooperatiu, promoure grups d'experts, emprar els recursos tecnològics com a eines d'aprenentatge o apostar per la presència de dos adults a l'aula han esdevingut estratègies desenvolupades en el marc dels quatre grups per atendre la diversitat de ritmes, interessos, habilitats i competències.

En segon lloc, el centre ha apostat per una organització flexible en què les sessions són principalment de dues hores per afavorir la realització d'activitats pràctiques que promoguin el debat, el diàleg i la presa de decisions. Així, l'institut ha instaurat espais temporals més amplis que possibiliten la concreció de propostes educatives pràctiques i de processos d'aprenentatge compartits entre l'alumnat. Aquesta aposta organitzativa també porta a replantejar aspectes metodològics, atès que facilita la implementació d'activitats més participatives emmarcades en el currículum (Marcelo, 2010; Simó-Gil i Feu, 2018). Tot i que les quatre assignatures ocupen tres

hores setmanals dins l'horari lectiu, en el meu cas he observat les sessions de dues hores atès que són espais més participatius i pràctics (exceptuant el grup classe D pels motius exposats en el capítol 5).

En tercer lloc, la recerca ha constatat que els docents, tot i ser els màxims responsables de determinar els objectius, els continguts i les estratègies metodològiques, adopten un paper de guia i acompanyament del procés educatiu. A més, promouen una major implicació i compromís de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge, cosa que afavoreix un treball més igualitari i horitzontal amb els joves per a la consecució dels objectius d'aprenentatge. Els alumnes, per la seva banda, disposen de majors possibilitats per protagonitzar moments de participació democràtica en el si del grup, atès que les decisions han de ser acceptades i consensuades a partir del diàleg i el debat. Ara bé, per tal que es produeixin aquests escenaris de participació col·legiada esdevé primordial garantir un bon clima i ambient de treball en què tots i totes se sentin segurs i confiats per expressar les seves veus sense coaccions ni represàlies (Feu et al., 2016; Robinson i Taylor, 2007).

c) Aproximació avaluativa

Pel que fa a l'aproximació avaluativa, i tot i que des de la recerca i el treball plantejat no ha estat objecte d'estudi analitzar els resultats acadèmics dels joves, la tesi ha constatat que l'avaluació també juga un paper rellevant a l'hora d'avançar cap a contextos d'aprenentatge més democràtics i participatius.

Reconèixer les veus de l'alumnat i dotar-los de veu pedagògica per tal que puguin formar part dels processos de presa de decisions comporta que els nois i noies no només puguin participar en el disseny, planificació i/o execució de diferents propostes o activitats educatives, sinó que també és important fer-los partícips dels processos d'avaluació que tenen lloc en els contextos d'aprenentatge (Fielding, 2018; Fuentes, 2019; Nieto i Portela, 2008). Implicar-se i comprometre's amb l'avaluació els permetrà exercir la seva capacitat proactiva com a agents de reflexió i canvi escolar, propiciant el pensament crític i autònom vers el procés educatiu. Així, fer-los partícips d'aquest moment esdevé també un símbol de qualitat democràtica del centre, ja que comporta repensar no només els instruments i eines d'avaluació sinó també la utilització de noves estratègies didàctiques en el treball quotidià a les aules (López-Pastor, 2011; Murillo i Krichesky, 2012; Talanquer, 2015).

Des del centre s'aposta per una avaluació formativa i integral que va més enllà dels estàndards preestablerts per l'adult, atenent les diverses formes de pensament i/o acció. Aquests processos

d'avaluació contribueixen a l'assoliment dels aprenentatges per part dels infants en el moment en què se'ls fa partícips del procés mitjançant rúbriques d'avaluació o altres instruments d'autoavaluació i/o coavaluació. L'avaluació formativa té com a objectiu adaptar l'acció pedagògica dels docents en els processos d'aprenentatge de l'alumnat (López-Pastor, 2011; Stoll i Fink, 1999). Així, apostar per models justos i equitatius d'avaluació que vagin en consonància amb els canvis en el disseny curricular i en les condicions organitzatives i metodològiques a fi de situar l'alumnat com a agents copartícips en els processos de construcció del coneixement esdevé una acció prioritària dels centres educatius (Han i Bhattacharya, 2010; Talanquer, 2015). L'avaluació formativa també té implicacions ètiques en tant que pretén ressituar el rol dels docents i alumnes i les relacions de poder per avançar cap a un procés d'avaluació de major qualitat democràtica (López-Pastor et al., 2005).

Atès que les accions implementades en el marc dels quatre grups han tingut com a propòsit vincular la capacitat participativa dels infants amb elements centrals del currículum, l'avaluació també ha emergit com un moment fonamental en tot aquest procés. Concretament, en el grup A l'alumnat ha participat en la reflexió i millora de la rúbrica d'avaluació així com també ha realitzat autoavaluacions i coavaluacions, la qual cosa els ha atorgat una major responsabilitat amb els propis aprenentatges. Comprometre's amb les veus dels nois i noies en la millora de la rúbrica no només ha permès constatar el potencial transformador de les veus dels infants, convertint-la en un instrument més clar, comprensible i significatiu, sinó que alhora ha ressituat el rol de l'adult. En el cas del grup B, els nois i noies han hagut de dissenyar un instrument i unes estratègies per avaluar la proposta suggerida a la resta de companys i participar en una autoavaluació i coavaluació a fi de conèixer les seves veus sobre el procés realitzat. En els grups C i D l'avaluació apareix com un element que condiona l'acceptació de les propostes dels infants, ja que precisament un dels límits que tenen els docents a l'hora d'integrar els suggeriments dels joves és pel fet de cercar un sistema d'avaluació comú i transversal a tots els projectes (vegeu el capítol 8). Aquest fet evidencia també el paper que té l'avaluació en el procés educatiu.

En qualsevol cas, la tesi ha constatat que fer partícips als nois i noies en els processos d'avaluació, concretament en les autoavaluacions i coavaluacions, esdevé una estratègia útil i eficaç per tal que l'alumnat assumeixi un rol actiu i reflexiu no només vers la feina que estan realitzant a nivell individual, sinó també per valorar la implicació, el compromís i el treball de la resta de membres del grup. Així, participar activament en l'avaluació els interpel·la a situar-se en un rol més crític i objectiu respecte les activitats d'aprenentatge, en què les seves veus i notes tenen una repercussió en les qualificacions de l'activitat i la matèria. Les múltiples experiències

observades en el marc dels quatre grups quant als processos d'autoavaluació i/o coavaluació mostren que la majoria de l'alumnat no només demostra una actitud crítica, reflexiva i compromesa, sinó que alhora la justícia i la responsabilitat guien les seves accions, en tant que acostumen a ser més exigents que els propis docents.

Paral·lelament a això, la recerca també ha posat de manifest tres idees clau vinculades als processos d'avaluació. En primer lloc, en el moment en què la participació de l'alumnat a l'aula esdevé un ítem a avaluar tots i totes assumeixen una major implicació i compromís. És a dir, quan la participació esdevé un criteri d'avaluació l'alumnat se sent interpel·lat i condicionat a implicar-se de manera més activa, essent conscients que la seva actitud dins l'aula acabarà revertint en la qualificació final de la matèria.

En segon lloc, la tesi també ha evidenciat que les pràctiques educatives que tenen un procés d'avaluació al darrera són preses amb més seriositat i rigor per a l'alumnat, mentre que aquelles proposades en què no se'ls avalua no s'ho prenen amb tanta importància i el seu nivell d'autoexigència, implicació i participació sovint és inferior. En aquest sentit puc afirmar que mentre que les propostes implementades en els grups A i B s'han concretat en aspectes vinculats al currículum i, per tant, han tingut una relació directa amb els processos d'avaluació de l'assignatura, el compromís de l'alumnat ha estat major que en els grups C i D, en què els alumnes han entomat la tasca com una proposta derivada del meu rol com a investigadora i no com una activitat de l'optativa. Per tant, no han vinculat la tasca amb els processos d'avaluació dels projectes. Per això em pregunto: quin paper assumeix l'avaluació a l'hora de promoure la corresponsabilitat de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge participatiu?

En tercer lloc, la recerca també ha emfatitzat que l'avaluació esdevé un sistema útil i eficaç per identificar aquells infants que no participen oralment però que es troben actius a nivell cognitiu dels que simplement no participen perquè estan absents i despistats. Malgrat que en el transcurs de la tesi he remarcat la importància de respectar la voluntat individual de participar així com també de no fer-ho, la recerca ha constatat el repte que han d'afrontar els docents per aconseguir una participació màxima de tots i totes. L'avaluació, en aquests escenaris educatius, esdevé una acció que facilita al docent la distinció i identificació dels casos que es troben implicats amb l'acció educativa i els que mostren desinterès.

Reconèixer les veus de l'alumnat en els processos d'avaluació significa que aquests prèviament han hagut d'implicar-se i reflexionar sobre els seus aprenentatges de manera crítica i conscient. Així, aquest enfocament que pretén superar el model d'avaluació com a forma de qualificació i apostar per un sistema més formatiu i pedagògic encaixa amb l'actual paradigma educatiu que

promulga el protagonisme de l'alumnat i els situa en el centre dels seus aprenentatges (Fuentes, 2019; Rudduck i Flutter, 2007; Stoll i Fink, 1999). És des d'aquest marc educatiu que em posiciono en la importància d'apostar per una avaluació compartida entre adults i infants basada en el diàleg mutu i reflexiu sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, la qual cosa facilita l'avenç cap a un sistema educatiu de major qualitat democràtica. L'avaluació es reesitua com una activitat crítica vinculada als processos d'aprenentatge i a la seva millora, facilitadora de la formació de ciutadans lliures, autònoms i crítics (López-Pastor et al., 2005).

Per concloure, la tesi ha constatat que la finalitat en qualsevol procés de canvi i/o millora escolar no rau en reestructurar totes les condicions organitzatives, decisions pedagògiques i accions a l'aula, sinó que a partir de la reflexió crítica, conscient i compartida de la realitat i la construcció d'una cultura escolar participativa es pot avançar en la democratització dels contextos d'ensenyament i aprenentatge (Escudero i Martínez, 2011; Murillo i Krichesky, 2012).

10.1.5. La responsabilitat i el lideratge de l'equip directiu

La cinquena i última dimensió se centra en la responsabilitat i en el lideratge de l'equip directiu, ja que apostar per un projecte democràtic que sigui sostenible en el temps i compartit per a la comunitat educativa requereix de manera prioritària un projecte educatiu sòlid i un lideratge ferm de l'equip directiu a fi d'establir els principis pedagògics que fonamentin l'acció educativa en el centre (Hopkins, 2019; Queupil i Montecinos, 2020; Simó-Gil i Feu, 2018).

Reflexionar sobre les veus dels nois i noies i comprometre's amb les seves aportacions, interessos i motivacions comporta també promoure canvis importants en la cultura dels centres, és a dir, en les relacions, en els fluxos de poder i en les subjectivitats dels propis alumnes i docents (Rudduck i Flutter, 2007). La tesi ha posat de manifest que en el moment en què els joves són presos seriosament i quan es produeix una escolta activa i respectuosa dels seus punts de vista se senten motivats i capacitats per participar constructivament en la seva educació. Aquestes pràctiques són de major qualitat democràtica en el moment en què es plantegen des d'un marc comú, és a dir, des d'un projecte educatiu de centre que impregni la realitat quotidiana (Susinos i Ceballos, 2012; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011).

El cas investigat, al llarg de la seva trajectòria, ha anat construint una cultura escolar basada en la participació des d'on es reconeixen els diversos membres de l'institut i es treballa amb la comunitat i el territori. Això comporta que les pràctiques educatives que es porten a terme donin resposta als discursos teòrics i al projecte educatiu. La participació de l'alumnat, doncs, s'associa a formes de treball individual i col·lectiu en tots els nivells de la vida al centre i a l'aula.

Tanmateix, la recerca ha constatat que malgrat construir una cultura participativa fins i tot des d'un projecte específic com és el de *Prendre Partit* (vegeu el capítol 5) encaminat a promoure la participació dels joves en l'àmbit escolar i social, l'avenç cap a contextos d'aprenentatge participatius està supeditat als docents que imparteixen les matèries. Aquesta individualitat condiona i sovint fa perillar la sostenibilitat dels projectes, en tant que no tothom treballa en la mateixa direcció (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020). Garantir el dret de la participació de l'alumnat a les aules de secundària suposa identificar certs valors, principis i enfocaments del projecte educatiu que impregnin la pràctica docent i possibilitin una millora de l'acció educativa.

Vinculat amb això, l'anàlisi dels resultats ha evidenciat que la implicació i el treball cap a un enfocament més participatiu i democràtic sorgit des d'un grup reduït de docents no és suficient per promoure canvis educatius que impregnin la cultura del centre sense el suport, el lideratge i l'acompanyament de l'equip directiu. És a dir, tot i que les experiències puntuals de docents poden tenir gran valor educatiu alhora acostumen a tenir menys recorregut i impacte en el canvi de la gramàtica escolar (Ainscow, 2005a; Manefield et al., 2007; Murillo i Krichesky, 2012; Rojas et al., 2012). És des d'aquest marc d'anàlisi que reflexiono sobre el paper de les direccions per acompanyar a tot el claustre des d'un punt de vista pedagògic i formatiu a fi de constituir de manera conjunta una cultura escolar de millora. En aquest sentit, i prenent com a punt de partida els factors descrits per Murillo (2011), esdevé primordial que els centres disposin d'un lideratge fort amb un equip directiu compromès i acceptat per a la comunitat per tal de promoure una manera de fer conjunta i compartida entre l'equip docent. D'aquesta manera, s'aconseguirà instaurar una visió compartida i un treball col·laboratiu entre els diversos membres per esdevenir una comunitat d'aprenentatge en què tothom se senti inclòs i interpellat en els principis pedagògics, metodològics i organitzatius que guien el projecte educatiu del centre.

Hernández-Hernández i Sancho-Gil (2019) emfatitzen la importància d'aprendre en companyia, és a dir, de "participar en un proyecto de vida de centro o en experiencias de formación que permitan intercambios y reflexiones compartidas" (p. 82). Des del centre investigat es promou un model de lideratge distribuït, cosa que comporta que l'equip directiu comparteixi amb el claustre i la resta de membres de la comunitat educativa la gestió del projecte en què tots i totes "son considerados como actores y agentes educativos" (Bolívar, 2019, p. 62). Això també implica que l'equip directiu desenvolupi la capacitat d'escolta, de diàleg i de negociació amb els altres agents pel que fa al desenvolupament del projecte i de la realitat quotidiana del centre, amb la finalitat que els canvis adoptats afectin al conjunt de l'institut (Krichesky i Murillo, 2018; Rudduck i Flutter, 2007; Stoll i Fink, 1999).

Aquest model de lideratge distribuït que fomenta la implicació, la cooperació i la iniciativa del personal de l'institut no s'ha vist afectat arran del canvi de direcció (Queupil i Montecinos, 2020). Tanmateix, la recerca ha posat de manifest el repte que suposa sostenir el projecte educatiu en el transcurs dels anys i dels canvis en els equips directius i docents. Quant al canvi de direcció, una de les aportacions de la tesi és que la concreció del projecte de direcció –els seus objectius, trets d'identitat i prioritats d'actuació– determina la conseqüent pràctica docent i la realitat quotidiana a les aules. Així, disposar d'un projecte de direcció que decideixi apostar per aquest posicionament més democràtic i participatiu esdevé el punt de partida per impregnar la cultura escolar (Ainscow, 2001, 2005a; Murillo, 2011). El que evidencia aquest fet és que la cultura dels centres és viva i que s'ha d'anar alimentant de nous projectes, principis i accions a fi que impregnin la gramàtica escolar. Pel que fa als canvis en el claustre, la recerca ha constatat el desafiament que suposa no disposar d'un claustre consolidat i estable, element que pot fer perillar el projecte educatiu i els processos de canvi escolar. En aquest sentit, emergeix el valor del lideratge distribuït davant del creixement constant del centre i dels canvis permanents, així com també de l'organització flexible per facilitar el repartiment de rols i tasques entre els seus membres, l'acollida de nous docents i la sostenibilitat dels projectes de manera compartida amb la comunitat.

Com a conclusió, esmentar que per tal de promoure contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius i democràtics que situïn a l'alumnat en el centre de l'acció educativa esdevé primordial articular aquests principis com elements vertebradors del projecte educatiu del centre a fi que puguin impregnar la cultura escolar (Ainscow, 2005a; Bollen, 1997; Hopkins, 2019; Krichesky i Murillo, 2018). La recerca, doncs, ha posat de manifest la importància de garantir diversos factors com ara: a) articular els principis vinculats al reconeixement de les veus de l'alumnat i la seva implicació en els aprenentatges com a eixos vertebrador del projecte educatiu; b) incorporar dins les programacions punts d'anàlisi i reflexió sobre què suposa en la pràctica promoure contextos d'aprenentatge participatius; c) facilitar majors espais de trobada i reflexió pedagògica individual i col·lectiva dins l'horari lectiu al voltant d'aquesta temàtica; i d) considerar el centre i els grups classe com a unitats de canvi, promovent processos cíclics d'acció, reflexió i acció (Cook-Sather, 2014; Miranda, 2002; Murillo i Krichesky, 2012).

En síntesi, puc afirmar que allò que veritablement determina la participació activa dels joves a les aules de secundària és la presència d'un model pedagògic sòlid i compartit entre la comunitat, juntament amb el compromís i la motivació dels seus membres.

10.2. Relació entre la participació de l'alumnat i la vivència de la ciutadania

Atès que una de les finalitats principals de l'escola és la de formar les noves generacions per viure en democràcia, a través de la participació activa de l'alumnat en els diversos moments de l'acció educativa es poden generar noves formes de viure i d'aprendre conjuntament, propiciant així el desenvolupament d'hàbits democràtics. El procés realitzat ha fet emergir la idea que un centre que promou la participació activa de l'alumnat en la vida quotidiana de l'escola esdevé un centre que educa als nois i noies en la democràcia (Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006).

Malgrat analitzar l'aprenentatge democràtic i la vivència de la ciutadania per part de l'alumnat no ha estat objecte d'estudi, arran de la recerca els conceptes de *participació*, *democràcia* i *ciutadania* entren en relació. En aquest sentit, la tesi ha posat de manifest que repensar les estructures participatives que s'ofereixen des dels centres educatius a fi que els nois i noies tinguin més oportunitats per implicar-se de manera activa sobre temes que els afecten contribueix a experimentar i viure la democràcia a l'escola (Apple i Beane, 1997; Bolívar, 2007; Edelstein, 2011). Com assenyala Bolívar, "una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia en la democracia, es –a la vez– un fin y medio de la educación" (2019, p. 54).

Atès que augmentar la capacitat participativa de l'alumnat esdevé un procés d'aprenentatge, és important que els centres facilitin experiències participatives en què els joves, mitjançant la pràctica, puguin anar guanyant autonomia, responsabilitat i compromís en la presa de decisions (Biesta et al., 2009; Rudduck i Flutter, 2007; Thomas i Percy-Smith, 2010). El plantejament de la tesi basat en l'establiment d'espais deliberatius i de col·laboració entre infants i adults ha permès a l'alumnat desenvolupar la seva capacitat d'acció respecte allò que els ocupa, contribuint així a la seva formació com a ciutadans i ciutadanes del present (Rojas et al., 2012). D'aquesta manera, els nois i noies han tingut l'oportunitat de convertir-se en subjectes actius, adquirint les habilitats i competències socials i democràtiques per exercir la seva ciutadania de manera crítica i reflexiva (Barbosa, 2000; Bolívar, 2007, 2019; Trilla i Novella, 2011).

Formar èticament a l'alumnat també esdevé un propòsit de les institucions educatives en el moment en què es pretén promoure el reconeixement de les seves veus, ja que és important que els nois i noies comprenguin que les seves decisions també afecten a la resta d'individus, la qual cosa exigeix nivells més elevats de compromís, empatia i justícia social. El procés seguit arran de la recerca ha ofert més oportunitats a l'alumnat per incidir en els propis aprenentatges i en els aprenentatges dels seus companys, desenvolupant així les seves veus i identitats personals i democratitzant l'acció educativa (Fielding, 2011; Messiou, 2016).

En aquest procés, ha estat cabdal el diàleg compartit entre agents, així com també la presa de decisions de manera col·legiada, avançant cap a relacions més horitzontals i igualitàries, cosa que també ha esdevingut un símbol de qualitat democràtica del procés de recerca (Apple i Beane, 1997; Stoll i Fink, 1999).

La tesi se situa en el posicionament dels autors Biesta i Lawy, en tant que consideren els joves ciutadans del present i no futurs ciutadans, per la qual cosa esdevé prioritari que puguin disposar de múltiples experiències per viure i desenvolupar hàbits de convivència democràtica (Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Des d'aquest enfocament, la recerca ha posat de manifest que reconèixer el potencial transformador de les veus de l'alumnat amb relació al procés educatiu significa també establir un compromís amb la democràcia participativa al centre, ja que facilita la consecució d'escenaris de major implicació, atenció i motivació, cosa que acaba incidint no només en el seu perfil com a alumnat i en la consecució dels objectius d'aprenentatge, sinó també en la seva condició com a ciutadans i ciutadanes del present. Per tant, la tesi s'emmarca en el concepte de ciutadania com a pràctica –*citizenship as practice*–, desenvolupada per diversos autors (Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Definir la ciutadania com a pràctica significa també vincular els conceptes de *participació* i *ciutadania*, atès que la participació esdevé el mitjà a partir del qual els nois i noies tenen l'oportunitat d'aprendre i viure la ciutadania (Biesta et al., 2009; Osler i Starkey, 2003).

En aquest sentit, i arran del procés d'investigació realitzat no només s'ha procurat reconèixer els joves com a subjectes de ple dret capaços d'esdevenir testimonis experts en relació amb els contextos d'aprenentatge, sinó que alhora ha esdevingut prioritari repensar les oportunitats d'acció que s'ofereixen als infants en els contextos d'aula i apostar per un autèntic diàleg reflexiu amb els docents a fi de superar les relacions de poder desiguals. Tot i que desenvolupar la seva consciència política i ciutadana no ha estat una finalitat de la tesi, reflexionar sobre les seves experiències de participació al centre i sobre el rol que ocupen els ha capacitat a desenvolupar nous coneixements, habilitats i competències per participar activament a l'aula, facilitant també l'exercici per una ciutadania activa capaç de viure en comunitat (Bolívar, 2007, 2019; Mansouri i Kirpitchenko, 2016; Osler i Starkey, 2003). Partint de la premissa que una persona no passa de ser no-ciudadà a ciudadà, és bàsic que els centres educatius estructurin la vida al centre i a l'aula amb processos d'ensenyament i aprenentatge basats en fórmules de participació activa on es respectin les diverses opinions i es reconeguin a totes les veus, contribuint així al desenvolupament d'actituds i virtuts cíviques (Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006).

La recerca ha emfatitzat l'experiència de participar, és a dir, d'esdevenir membres actius en la construcció dels propis coneixements, principi que va en consonància amb l'aprenentatge d'una vida en democràcia (Edelstein, 2011; Fielding, 2012). Com assenyala Bolívar, "educar para la democracia es una práctica, aprendida en los contextos en que se mueven los jóvenes, más que un resultado, que puede dar lugar al aprendizaje conjunto de derechos y deberes, conocimiento de las democracias o teorías éticas" (2019, p. 55). El desenvolupament de les accions participatives en el marc de cada grup classe, així com el procés col·laboratiu seguit en el transcurs del procés d'investigació han esdevingut oportunitats d'aprenentatge mútua entre docents i alumnat, apostant per l'establiment de valors democràtics i inclusius en què tots i totes han pogut prendre partit en els processos de reflexió i millora dels contextos d'aprenentatge (Fielding, 2001; Lodge, 2005). Per aconseguir-ho, com a investigadora he procurat implementar espais dialògics més horitzontals, una responsabilitat col·legiada amb els adults i l'assumpció de certes decisions educatives vinculades a les aportacions individuals i col·lectives de cada grup a fi de fer emergir les seves competències i responsabilitats com a individus de ple dret, democratitzant així els contextos d'aprenentatge (Velázquez, 1997).

Aquest procés, però, no ha estat exempt de reptes i desafiaments tal com articulo en els següents apartats.

11. REPTES DE LA TESI I LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES

Arribats en aquest punt, i un cop miro enrere i veig el camí que he anat traçant per arribar a redactar aquest últim capítol de les conclusions, i, per tant, de la tesi, sorgeixen diversos reptes vinculats a la recerca. D'entrada, exposo els reptes relacionats amb l'aproximació epistemològica, metodològica i ètica adoptada, i tot seguit destaco aquells aspectes més vinculats amb els processos de construcció del coneixement, reptes a partir dels quals també es desprenen línies d'investigació futures que han sorgit en el procés d'investigació.

11.1. Reptes vinculats amb l'aproximació epistemològica, metodològica i ètica

Construeixo el present apartat amb la intenció de donar resposta a l'enfocament epistemològic, metodològic i ètic adoptat, atès que el propòsit ha estat afavorir relacions més horitzontals entre infants i adults com a agents proactius de la pròpia investigació. En aquest sentit em pregunto: la recerca ha partit d'una investigació conjunta amb els infants o ha esdevingut una recerca sobre ells?; són els alumnes participants en la investigació coreceradors?; he aconseguit implementar una recerca basada en la concepció construccionista?; la perspectiva d'investigació col·laborativa m'ha permès superar l'estructura encara jeràrquica present en el sistema educatiu?

A fi de reflexionar sobre aquestes qüestions em centro en: a) la recerca col·laborativa per analitzar si pot esdevenir una estratègia metodològica per democratitzar el procés d'investigació; b) el rol dels participants en la recerca i les relacions de poder; i c) el meu perfil com a investigadora.

11.1.1. La recerca col·laborativa: una estratègia per democratitzar el procés d'investigació?

L'enfocament col·laboratiu m'ha donat la possibilitat d'aproximar-me a la comprensió i interpretació d'un escenari escolar juntament amb els subjectes participants, és a dir, amb l'alumnat i el professorat, i analitzar amb el màxim rigor possible el significat subjectiu del cas investigat (Devís-Devís, 2006; Gergen i Gergen, 2000; Katz i Martin, 1997). Apostar per aquest treball col·laboratiu i establir un diàleg reflexiu amb ells m'ha permès no només percebre la realitat educativa d'una manera més integral i holística, sinó també analitzar-la amb els seus múltiples matisos i dimensions. Els processos constants d'acció, reflexió i acció han estat el punt de partida del procés d'investigació. Per tant, el diàleg, l'intercanvi d'opinions i el consens han esdevingut principis que no només m'han facilitat la concreció de cada estratègia i/o instrument

per recollir dades, sinó que també han determinat la manera com he analitzat la informació tenint sempre present les veus recollides en el marc de la recerca.

L'enfocament col·laboratiu adoptat ha facilitat la consecució d'un escenari d'investigació en què adults, alumnat i jo com a investigadora hem analitzat i reflexionat conjuntament sobre diversos aspectes vinculats a la capacitat participativa de l'alumnat en els contextos d'aula, així com també al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge i de la pràctica docent. Per tant, el coneixement s'ha construït a partir de múltiples punts de vista, opinions i experiències (Boavida i Da Ponte, 2011). Segons Castle (1997), i atès que la clau dels processos de col·laboració rau en la interacció entre els diferents participants i en les formes com es relacionen, en tot moment he procurat garantir la confiança, el respecte i la llibertat de cada individu.

Identificar un objectiu general compartit per a tots els membres ha esdevingut primordial a l'hora de realitzar aquest treball col·laboratiu (Lieberman, 1986). En la recerca, aquest interès comú s'ha basat en el fet de reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge per situar l'alumnat com a agents corresponsables de l'acció educativa, juntament amb els adults. No obstant això, també ha estat clau reconèixer els interessos particulars de cada col·lectiu, en tant que alumnat i professorat ocupen llocs distints dins els escenaris escolars. Tot i que el centre estudiat és un institut que reflexiona de manera constant al voltant del seu projecte educatiu i de la pràctica pedagògica, les relacions entre adults i infants continuen estant determinades per unes relacions de poder desiguals i una estructura jeràrquica que s'ha posat de manifest arran de l'enfocament col·laboratiu adoptat, tal com articulo de manera més detallada en el punt següent. Així doncs, identificar els interessos i necessitats particulars dels docents i de l'alumnat ha estat també un element central en la recerca. En el cas dels adults, ha consistit en replantejar la pròpia pràctica docent per avançar cap a contextos d'aprenentatge més participatius i democràtics, és a dir, reflexionar sobre el seu rol a l'aula, les estratègies metodològiques i les propostes d'avaluació adoptades, així com també les activitats implementades. Quant als joves, assumir rols més actius i compromesos amb els processos d'aprenentatge, principalment en la presa de decisions sobre elements centrals del currículum, com ara la selecció de les activitats d'aprenentatge, els continguts a treballar, les propostes d'avaluació, l'elecció dels agrupaments o bé els recursos a emprar.

La recerca col·laborativa m'ha permès analitzar el fenomen d'estudi a partir del diàleg, l'intercanvi i la reflexió compartida amb els agents i no només derivat de la meua percepció i interpretació com a investigadora. Per tant, cada reflexió ha estat compartida amb els joves i els

docents a fi d'establir i identificar noves connexions. Un exemple que evidencia aquest procés ha estat en el moment d'implementar les accions participatives, ja que aquestes sorgeixen de l'anàlisi dels contextos d'aula com a investigadora, del reconeixement de les veus de l'alumnat i de les percepcions dels adults quant a l'exercici de la seva pràctica docent. El diàleg, l'intercanvi i el consens a fi de delimitar nous camins a seguir han estat aspectes clau del procés. En conseqüència, les accions implementades no s'han imposat per part meua com a investigadora ni tampoc han estat suggerides pels adults de manera unilateral, sinó que han estat el resultat d'un procés de reconeixement, escolta i diàleg compartit entre els agents.

És des d'aquest context que puc afirmar que l'enfocament col·laboratiu m'ha permès democratitzar el procés de recerca (Cornwall i Jewkes, 1995; Nind, 2014; Walmsley i Johnson, 2003), ja que adults i joves han participat conjuntament en els processos de construcció del coneixement des d'un escenari de major horitzontalitat i igualtat (Parrilla i Sierra, 2015). Ara bé, per aconseguir-ho ha esdevingut essencial repensar les relacions de poder preexistents així com també el rol d'ambdós agents en els contextos educatius.

11.1.2. Rol dels participants en la recerca i relacions de poder

Partint de la premissa que la recerca ha tingut com a objectiu descriure, comprendre i analitzar una realitat educativa concreta des dels significats que aporten les persones implicades, ja des de l'inici ha esdevingut primordial repensar les relacions de poder preexistents entre els diversos agents i jo mateixa, així com també el rol que assumiria cada col·lectiu en la recerca. Partir de les subjectivitats dels alumnes i docents, és a dir, dels seus punts de vista, aportacions i interessos vinculats als contextos d'ensenyament i aprenentatge ha estat el punt vertebrador de la tesi. El propòsit, com he comentat anteriorment, ha estat comprendre la realitat investigada a partir d'una construcció mútua entre tots els agents, incloent-hi així les múltiples subjectivitats (Connelly i Clandinin, 1995; Schwandt, 1998, 2000). El coneixement s'ha anat creant tot establint divergències i confluències entre les diverses subjectivitats presents en el procés d'investigació, esdevenint un procés col·lectiu de replantejament de la realitat, situant-me així en la concepció construccionista (Burr, 1997; Holstein i Gubrium, 2008; Ibáñez, 2001; Sandoval i Ema, 2003).

El rol que han assumit docents i alumnat ha estat un paper com a agents actius i no com a objectes de recerca. El propòsit, per tant, ha estat treballar amb ells i no sobre ells, és a dir, parlar amb els subjectes participants i no parlar en nom d'ells (Cornwall i Jewkes, 1995; Fielding, 2004b; Graham i Fitzgerald, 2010; Lieberman, 1986). Com a investigadora, considero que aquest plantejament ha esdevingut el primer pas per promoure un canvi en la concepció de la infància,

és a dir, passar de considerar-los objectes a subjectes actius, deixant enrere estructures homogeneïtzadores i jeràrquiques (Susinos i Ceballos, 2012). En conseqüència, des d'aquest enfocament epistemològic, metodològic i ètic no he concebut una separació entre l'observador i el subjecte investigat, sinó que a mesura que anava recollint dades i aportacions ho compartia amb el grup d'alumnes per veure com es podria continuar avançant en aquella direcció així com també amb els adults a fi de compartir un procés de comprensió i reflexió de la realitat investigada (Denzin i Lincoln, 2000; Guba i Lincoln, 1994).

Tot i que com a investigadora des del primer moment evidencio el potencial transformador de les veus dels infants, ahora em pregunto si els puc considerar com a coreceradors en la recerca, així com també em preocupa quin sentiment i percepció tenen els joves sobre el procés seguit a l'hora de reconèixer les seves veus.

Quant a la consideració de l'alumnat com a coreceradors, puc afirmar que els nois i noies han esdevingut productors de significats i agents actius en l'anàlisi d'aquests significats per tal de construir coneixement de manera conjunta amb els adults (Bragg i Fielding, 2005; Fielding, 2004b; Rojas et al., 2012). Tanmateix, i partint de la premissa que no han estat ells els encarregats de seleccionar els àmbits de la investigació, els instruments de recollida de dades o la concreció final de les accions implementades, considero que no han esdevingut investigadors com a tal. Per tant, i tot i que evidencio similituds entre el procés d'investigació realitzat i la proposta que planteja Fielding (2004b), en tant que la participació activa dels nois i noies ha esdevingut el punt de partida de la tesi –sense la qual aquesta recerca no hauria estat possible– i he procurat establir relacions més horitzontals i dialògiques entre tots els agents participants, ahora considero que no puc parlar dels alumnes com a autèntics coreceradors en la recerca, tot i fer recerca *amb* ells i no *sobre* ells (Fielding, 2004b). Així, entenc que el treball realitzat ha esdevingut un procés col·laboratiu de construcció del coneixement i d'aprenentatge mutu entre infants i adults, des del moment en què la tesi els ha servit per reflexionar i establir significat a múltiples accions i maneres de fer emmarcades en els contextos d'aula que fins aleshores no s'havien qüestionat de manera crítica i conscient.

Vinculat a això, i si agafo com a punt de partida aquesta reflexió i penso en la relació establerta amb els docents, identifico més similituds amb l'alternativa dialògica que planteja Fielding (2004b) quant a la concepció de coreceradors, atès que els docents han participat de manera activa en la reflexió sobre els àmbits a investigar, en la concreció dels instruments i tècniques de recollida de dades, en l'anàlisi de les dades que s'han anat recollint, així com també en la interpretació posterior. Per tant, han assumit un rol més proper al meu, essent agents proactius

en les diverses fases del treball de camp i en l'anàlisi i interpretació de les dades.

És per això que una línia d'investigació futura que emergeix de la recerca és la possibilitat de continuar investigant juntament amb l'alumnat al voltant dels contextos d'aprenentatge participatius, però en aquest cas esdevenint ells mateixos coreceradors o fins i tot investigadors principals en la recerca (Messiou i Jones, 2015; Rodríguez-Romero, 2012; Rojas et al., 2012). Això significa obrir noves línies d'investigació en què siguin els nois i noies els que liderin aquests processos, reconeixent el seu dret com a subjectes capacitats per reflexionar críticament sobre les seves accions.

Pel que fa a la preocupació sobre la funcionalitat i desenvolupament de la recerca em pregunto: els aspectes de reflexió i anàlisi vinculats als processos d'ensenyament i aprenentatge els han interessat? Fielding (2004b) afirma que per tal que una recerca es pugui entendre des de la perspectiva dialògica que planteja cal que sigui d'interès pels participants. Com a investigadora, considero que la producció de significats compartits emergeix en el moment en què els nois i noies afirmen que la recerca els ha donat la possibilitat d'expressar-se lliurement sobre el procés educatiu, essent conscients que dins l'àmbit escolar no disposen de massa ocasions per fer-ho. La tesi els ha fet pensar, reflexionar, atorgar significat a accions quotidianes que transcorren en els contextos d'aula i de centre, a compartir experiències, necessitats i interessos, i a plantejar-se noves accions vinculades als propis aprenentatges, per tant, a parlar des de les seves percepcions, experiències i trajectòries. A més, afirmen que la recerca els ha obert noves vies de reflexió i anàlisi, i els ha fet qüestionar aspectes vinculats al seu rol com a agents actius i a la seva capacitat participativa, aspectes que sense la presència d'una persona externa al centre no s'haguessin plantejat d'una manera tan reflexiva.

Analitzant el procés seguit, doncs, considero que el fet de convidar-los a reflexionar i a parlar des del seu propi coneixement els ha permès aproximar-se a la recerca i sentir-la també seva. És més, parlant amb ells em verbalitzen que encara es mostren més entusiasmats pel fet que les seves aportacions, idees i interessos s'hagin pogut materialitzar en els contextos d'aula, evidenciant una resposta clara de les seves propostes. Reclamen que les seves veus siguin més escoltades i que hi hagi un autèntic reconeixement de les seves idees, i no processos de consulta formals i programats sense una intencionalitat clara d'escolta activa. Afirmen que la recerca els ha ofert precisament això, donar valor a les seves veus i propostes en els contextos d'aula i de centre.

Finalment, destacar que tot i que des d'aquest enfocament el paper dels nois i noies és més proper al de coreceradors, essent honesta amb la recerca i amb el procés seguit tinc múltiples

reserves a utilitzar aquest terme per definir la relació establerta amb els joves participants. En qualsevol cas, puc afirmar que la recerca ha possibilitat nous espais dialògics i d'intercanvi a fi de construir coneixement compartit mitjançant l'assumpció d'unes relacions més equitatives i igualitàries. La tesi, en aquest sentit, ha tingut com a propòsit convertir-se en una recerca al servei dels protagonistes, sense la pretensió d'imposar cap pensament, reflexió i/o acció per part meva com a investigadora.

11.1.3. El meu perfil com a investigadora en recerca col·laborativa

L'enfocament epistemològic i metodològic adoptat ha marcat també el meu perfil com a investigadora en recerca col·laborativa, atès que hi ha hagut certs principis ètics que han guiat el meu rol al llarg del procés d'investigació (vegeu l'apartat 4.2.3.). Així, les decisions preses han procurat donar resposta a varis plantejaments ètics, en tant que les accions a desenvolupar han tingut conseqüències directes per a altres persones i la seva realitat quotidiana (Darretxe et al., 2020; Parrilla i Sierra, 2015; Vázquez i Angulo, 2003).

En primer lloc, em qüestiono fins a quin punt he aconseguit garantir els principis ètics d'elecció i negociació, fent referència a la participació voluntària, conscient i individual dels docents i dels nois i noies en la recerca (Cheng-Tek, 2012; Fischer, 2006; Nieto i Portela, 2008; Parrilla, 2010). El motiu pel qual hi reflexiono és perquè des del moment en què l'institut accedeix a participar en la recerca de manera implícita es generen pressions de caire jeràrquic que, segons el meu punt de vista, acaben determinant la participació dels diversos agents. És a dir, la direcció del centre és la que em suggereix, sota uns criteris prèviament establerts com a investigadora, els grups classe i matèries a investigar. Malgrat el discurs és que els docents tenen l'última paraula sobre el fet d'acceptar o declinar la proposta de formar part de la tesi, en certa manera ja reben les tensions i pressions de l'equip directiu. El mateix succeeix amb l'alumnat. Tot i que com a investigadora els recalco de manera reiterada que la participació en la recerca és un procés voluntari i individual de cadascú (sobretot pel que fa a la seva participació en les tres activitats participatives així com també en les diferents entrevistes que tenim i en els debats que emergeixen en els contextos d'aula), alhora em pregunto si la pressió de la resta d'alumnes, del docent o de mi mateixa com a investigadora els condiciona i coacciona a participar —encara que potser preferirien declinar la proposta—. Atès que no puc donar-hi resposta, en el transcurs del procés d'investigació he procurat garantir el rigor metodològic per avançar cap a contextos de major justícia, inclusió i equitat.

La recerca ha posat de manifest que en aquest escenari escolar basat en valors democràtics és tan important facilitar la capacitat participativa de l'alumnat com també reconèixer la voluntat

individual de no participar en els contextos d'aula. És a dir, la tesi ha constatat que la participació acaba essent una opció individual de cadascú, i que malgrat implementar activitats que han ofert les mateixes oportunitats per participar, no tothom ho ha fet ni tampoc ho ha fet de la mateixa manera. Així doncs, en aquest context encara pren més valor la importància d'haver entès la participació dels joves com una acció individual i voluntària fruit del desig per compartir les preocupacions, coneixements, dubtes i/o preguntes amb la resta de membres.

En segon lloc, avançar en la construcció de relacions més inclusives i equitatives entre adults, alumnat i jo mateixa ha estat primordial per aconseguir realitzar la tesi des de l'enfocament epistemològic i metodològic adoptat (Nieto i Portela, 2008; Sinclair, 2004). En tot moment he partit de la premissa que el coneixement emergeix a partir dels subjectes participants que configuren la realitat investigada així com els elements que la conformen (Holstein i Gubrium, 2008; Sandoval i Ema, 2003). En aquest sentit, la construcció del discurs i l'anàlisi de la realitat educativa no deriva d'una observació unilateral com a investigadora, sinó que precisament el meu paper ha estat reflexionar sobre la pràctica educativa en els contextos d'aula incorporant les diverses subjectivitats dels participants (Agudelo i Estrada, 2012; Sandoval, 2010; Stake, 1998b). Així, fer dialogar les veus de l'alumnat i del professorat des d'un enfocament imparcial a fi de construir de manera conjunta coneixement ha estat un dels grans reptes que he assumit en la recerca.

El propòsit ha estat deixar de banda veritats generalment acceptades des de la visió dels adults per avançar cap a un enfocament inclusiu que reconegui als nois i noies com a testimonis experts capaços d'aportar informació valuosa sobre els diversos elements que configuren l'acció educativa. He procurat reconèixer les relacions de poder desiguals i el principi de vulnerabilitat que se'n desprèn, intentant no donar per descomptat les aportacions dels adults i qüestionar-les amb els punts de vista i opinions dels infants.

En tercer lloc, al llarg del procés d'investigació he informat a ambdós col·lectius sobre els avenços de la recerca i les decisions preses. Per tant, el traspàs d'informació ha estat constant amb el propòsit d'establir acords compartits entre adults i infants. Tot i això, alhora reconec que els docents han participat de manera més activa en la concreció dels diversos instruments de recollida de dades, mentre que els infants han esdevingut receptors d'aquestes decisions. Així, les preguntes formulades, les tècniques emprades, els aspectes organitzatius, etc., han esdevingut decisions compartides amb els adults, però no amb els joves. Per tant, em qüestiono fins a quin punt he aconseguit donar resposta al principi d'inclusió i vulnerabilitat abans descrit, atès que hi ha hagut diversos moments del procés d'investigació en què l'alumnat no ha tingut

les mateixes oportunitats que els adults per prendre decisions (Fischer, 2006; Hill et al., 2004; Sinclair, 2004), cosa que emfatitza les reserves per considerar-los com a autèntics coreceradors (Fielding, 2004b). Tanmateix, el que sí que he garantit ha estat la transparència en la recerca, en què adults i joves han disposat de la mateixa informació en les diverses fases del treball de camp així com el fet de mantenir la privacitat i confidencialitat per apostar per un diàleg més sincer i lliure de cada individu.

En quart lloc, un nou repte que he assumit com a investigadora ha estat a l'hora de cercar estratègies i tècniques més participatives que defugin directament de la comunicació oral per reflexionar sobre les experiències individuals i sobre la pràctica quotidiana al centre. La recerca ha constatat que no tots i totes se senten còmodes a l'hora de compartir els seus punts de vista a nivell oral davant la resta de grup, per la qual cosa les estratègies participatives emprades com ara les tècniques del *missatge en una ampolla*, de les *notes post-it* i la *piràmide de la discussió* o bé de la proposta del *diamant nou* han tingut com a objectiu establir múltiples canals de reflexió individual i col·lectiva. En aquest sentit, haver realitzat l'estada de recerca amb la Dra. Messiou ha estat bàsic per identificar i concretar aquestes tècniques participatives.

En tot moment la participació oral davant del grup ha estat voluntària, tot i que s'ha convidat a l'alumnat a compartir les seves veus amb grups reduïts a fi de construir coneixement compartit. En aquest context, a més, el silenci no l'he contemplat des d'un enfocament deficitari sinó com una forma de participació bàsica en els processos d'intercanvi i diàleg. Així doncs, diversificar les propostes i els espais en què els infants poden actuar i implementar diverses estratègies i activitats que vagin més enllà de la comunicació oral per tal que tots i totes disposin de les mateixes oportunitats per implicar-se i comprometre's amb els seus aprenentatges han esdevingut accions prioritàries que he procurat entomar com a investigadora.

A més, a partir de l'ús de les tres tècniques emprades i de la gravadora de veu he procurat garantir el principi de precisió, ja que he recollit les veus dels joves i dels docents amb el màxim rigor possible, evitant interpretacions errònies, enganys o manipulacions de les seves aportacions.

Apostar per aquest criteri també m'ha permès refermar el meu compromís amb el coneixement i amb la seva transferència, i ser fidel a les dades recollides. Recollir les dades amb el màxim rigor i precisió m'ha facilitat la posada en comú de les mateixes amb la resta d'equip docent, concretament en la sessió de formació amb el claustre i en les trobades prèvies amb el director i la Comissió Pedagògica, emfatitzant el valor de compartir les veus dels alumnes i no interpretacions posteriors extretes com a investigadora.

Per concloure, esmentar que les decisions adoptades en el transcurs del procés d'investigació han procurat donar resposta a la idea que la recerca no només hagi estat significativa per a mi sinó que alhora hagi permès establir noves vies de debat, diàleg i intercanvi entre adults i joves al voltant de l'acció educativa. L'enfocament col·laboratiu adoptat m'ha fet sentir acompanyada i recolzada en tot moment, ja que les decisions no les he pres com a investigadora ni les he imposat en els subjectes participants, sinó que de manera conjunta i compartida hem anat negociant les diverses fases del treball de camp. Així, em sento segura en el fet que la tesi també ha esdevingut formativa i útil pels agents participants –amb totes les reserves que això pot comportar– a fi d'analitzar la pràctica a l'aula i avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més democràtics i participatius.

Abans de centrar-me en les línies que obre la recerca i que poden esdevenir possibles investigacions vinculades a aquesta temàtica, comentar que la tesi dona resposta a una manera d'entendre l'educació com a investigadora però sobretot a una manera d'exercir la pràctica docent com a mestra. És en aquest context en què no concebo l'educació sense un reconeixement positiu i ferm dels drets dels infants que els situï com a veritables agents actius dels processos d'aprenentatge i no com a simples receptors dels coneixements que l'adult els pretén transmetre. Aquest ha esdevingut el punt de partida que m'ha acompanyat en la meua etapa com a mestra i en la construcció del meu perfil professional com a investigadora.

Tot seguit em centro en els reptes vinculats amb els processos de construcció del coneixement.

11.2. Reptes vinculats amb els processos de construcció del coneixement

En el transcurs del procés d'investigació han emergit diversos reptes vinculats amb com s'ha construït el coneixement que destaco tot seguit. Abans, però, esmentar que aquests no els entenc com a debilitats de la recerca, sinó precisament com un exemple clar que la tesi és viva i que aquesta ha anat evolucionant juntament amb mi com a investigadora i amb el centre investigat. Per tant, aquests reptes són idees enteses com a possibilitats d'aprenentatge i millora derivades del procés d'investigació.

En primer lloc, i encara que em posiciono en la idea que la reconstrucció democràtica dels centres es concreta en un procés ampli de pràctiques, relacions i implicacions compartides amb tots els membres de la comunitat educativa, en aquest cas m'he centrat en l'anàlisi de quatre grups classe. És a dir, democratitzar la cultura escolar dels centres comporta no només replantejar allò que cada docent realitza en el marc de les seves assignatures sinó que precisament significa construir un projecte democràtic compartit entre la comunitat. No obstant

això, la tesi s'ha concretat en la realitat de quatre grups i en la pràctica educativa en els contextos d'aula, deixant fora de l'abast de la recerca la realitat de l'institut des d'un punt de vista més global i transversal.

Per tant, afirmar què implica avançar cap a contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius i democràtics a través de l'experiència de quatre grups específics comporta que les conclusions s'emmarquin en la particularitat del cas investigat, és a dir, un centre educatiu que es troba en constant moviment, canvi i transformació. Així doncs, i encara que els resultats de la investigació defugen de ser idees generalitzables, aporten noves línies de pensament, de reflexió i d'acció transferibles a altres contextos i escenaris educatius. Posar en valor el reconeixement de les veus dels infants, el canvi en la concepció de la infància i en les relacions de poder desiguals, així com també analitzar les aproximacions curriculars, metodològiques, organitzatives i avaluatives són dimensions transversals aplicables a qualsevol realitat educativa. Ara bé, la recerca també ha posat de manifest la importància d'analitzar aquests paràmetres des d'un acompanyament educatiu basat en processos de reflexió constants i compartits sobre la pròpia pràctica educativa al centre, contribuint així a la construcció d'una cultura escolar més democràtica i participativa. En conseqüència, la tesi no pretén ser una fórmula universal per a tots els centres, sinó que l'anàlisi en profunditat de les dades qualitatives obtingudes garanteixen, en certa manera, la transferibilitat dels resultats i del plantejament a altres contextos, projectes i escenaris educatius (Fernández i Postigo-Fuentes, 2020).

En segon lloc, un nou repte de la recerca és que malgrat la tesi ha fet emergir nous espais de reflexió conjunta a fi de construir coneixement compartit entre alumnes, entre alumnes i docents i entre professorat, em pregunto: quin impacte ha tingut la recerca en el centre i en la comunitat educativa?; quina sostenibilitat han tingut els processos de reflexió i canvi implementats en els contextos d'aula i en el centre en general?

L'enfocament seguit amb la tesi ha estat conseqüent amb els principis pedagògics impulsats des del centre, els quals es basen en la ruptura del model educatiu tradicional i jeràrquic des d'on preval el control dels adults i un rol passiu i secundari dels infants cap a processos d'ensenyament i aprenentatge compromesos amb un model més democràtic i horitzontal (Bragg i Fielding, 2005; Escudero i Martínez, 2011; Fielding, 2011; Rudduck i Flutter, 2007). Així, el cas estudiat és un centre que reflexiona de manera constant sobre la pròpia pràctica pedagògica.

Partint d'aquest context, i tot i que no puc concretar quin impacte ha tingut la recerca en el centre ni si hi ha hagut una continuïtat en el fet de reconèixer les veus de l'alumnat i apostar per

contextos d'aprenentatge cada vegada més participatius –atès que tampoc he fet un seguiment del cas arran del procés d'investigació realitzat–, puc afirmar que la tesi i el seu plantejament ha ofert nous espais, canals i moments de diàleg individual i col·lectiu al voltant del reconeixement de les veus dels joves i del seu potencial transformador per a la millora dels contextos d'ensenyament i aprenentatge. La recerca, per tant, ha facilitat la creació de coneixement compartit sobre l'acció educativa a partir de l'intercanvi d'experiències, pràctiques i metodologies emprades en la pràctica docent que han suscitat l'interès de la resta de professionals del centre per conèixer-les i possiblement també per aplicar-les, obrint així noves vies de reflexió, de treball compartit i de creixement conjunt cap a projectes més participatius. Per aconseguir-ho, ha estat primordial implicar no només els docents participants sinó a la resta de membres del claustre per oferir les mateixes oportunitats a tots i totes de reflexió, anàlisi i canvi.

En tercer lloc, basar la recerca i els processos de reflexió i anàlisi en el reconeixement de les veus de l'alumnat, –essent conscient que un altre tipus de recerca al voltant de la capacitat participativa dels joves s'hagués pogut realitzar sense reconèixer les seves veus– rau en la voluntat individual com a investigadora de canviar la concepció de la infància cap a subjectes de ple dret, la qual cosa obre noves possibilitats educatives, d'ensenyament i aprenentatge, així com també noves maneres de relacionar-se dins de l'escola i les aules. Com a investigadora, però sobretot com a mestra, no concebo reflexionar i analitzar el propi exercici docent sense tenir en compte les veus d'aquells que reben aquesta pràctica a fi de treballar plegats i adequar el procés educatiu en benefici de tot el grup i no solament d'aquells que ja segueixen amb el ritme i la dinàmica instaurada a l'aula. Així, dissenyar la recerca al voltant del reconeixement de les veus de l'alumnat ha estat una aposta clara per emfatitzar el potencial transformador de les veus dels infants i dotar-los de veu pedagògica.

Amb relació a això em pregunto: arran de la recerca realitzada he aconseguit promoure un canvi en la concepció de la infància per a considerar-los subjectes actius en els processos de presa de decisions? Sens dubte aquest ha estat un dels grans reptes de la tesi, aproximar ambdós agents en la reflexió compartida sobre els contextos d'ensenyament i aprenentatge, apostant per relacions més horitzontals i igualitàries i per la creació d'espais dialògics. Essent honesta amb la recerca, puc afirmar que el propòsit ha estat donar major presència de les veus de l'alumnat en les estructures que gestionen i condicionen els contextos d'aprenentatge a les aules de secundària. En aquest sentit, la tesi ha aportat noves maneres de fer i ser a l'aula, de pensar i relacionar-se, ampliant els espais de participació col·legiada. El plantejament seguit ha permès situar l'alumnat i el professorat en rols diferents als habituals per aproximar-se com a individus

capacitats, compromesos i responsables, alimentant la possibilitat de treballar plegats i de continuar explorant noves formes d'interacció. En definitiva, ha possibilitat una relació de diàleg i complicitat.

En quart lloc, em qüestiono quina aportació pot fer la tesi en la relació entre els conceptes de *participació* i *aprenentatge*. La informació que obtinc de la recerca vinculada als processos d'ensenyament i aprenentatge rau en la percepció que tenen els alumnes i els docents sobre els mateixos, és a dir, en les seves opinions i punts de vista, deixant de banda l'anàlisi dels resultats acadèmics des d'un punt de vista quantitatiu. Així doncs, en el moment en què articulo argumentacions vinculades als aprenentatges dels infants ho faig des d'un enfocament qualitatiu derivat de les seves veus, però en cap cas la recerca s'ha centrat a analitzar d'una manera més acurada i precisa com es produeixen aquests aprenentatges i com es concreten en qualificacions.

En aquest sentit, la tesi ha posat de manifest que els processos d'aprenentatge no es poden reduir únicament a l'obtenció final d'una nota, sinó que esdevenen processos complexos en què hi intervenen múltiples dimensions (Atkinson, 2011; Illeris, 2009; Nixon et al., 1996). És per això que l'aprenentatge me l'he mirat a partir de dues preguntes principals. La primera està focalitzada des del punt de vista dels docents, i sorgeix de la reflexió sobre *què puc fer per tal que els alumnes aprenguin*. La segona es basa en el punt de vista dels joves; *què m'ajuda més a aprendre*. Tot i que considero que en certa manera la recerca ha possibilitat nous espais de diàleg i intercanvi situats en el punt que uneix aquestes dues preguntes, alhora haig de reconèixer que les dades recollides amb relació als processos d'aprenentatge han estat més limitades, atès que la tesi s'ha centrat sobretot en l'anàlisi de la capacitat participativa dels nois i noies en els contextos d'aula i en el reconeixement de les seves veus. Tanmateix, des del plantejament inicial de la recerca no concebia reflexionar sobre aquests aspectes sense establir, d'una manera o altra, una relació directa amb els aprenentatges, ja que comprometre's amb les veus dels infants i augmentar la seva participació, implicació i compromís amb l'acció educativa també repercuteix en la manera com els nois i noies assoleixen els aprenentatges. Com afirmen Saeed i Zyngier (2012, p. 252), "together with motivation, engagement is viewed in the literature as very important for enhanced learning outcomes of all students (...). Motivation is seen as a pre-requisite of and a necessary element for student engagement in learning".

La tesi, doncs, no ha mesurat l'aprenentatge en termes de resultats ni tampoc ha fet una anàlisi exhaustiva de com es concreten els processos d'aprenentatge en els grups investigats, sinó que a través del procés i de la relació que els infants estableixen entre els conceptes de *participació*

i *aprenentatge* (vegeu el capítol 7, apartat 7.4.) han emergit discursos i reflexions al voltant dels aprenentatges. Des d'aquest punt de partida, he procurat aproximar-me a aquest concepte des de la pedagogia, és a dir, reflexionar sobre els aprenentatges des d'una mirada pedagògica a fi de comprendre la complexitat intrínseca del procés i la necessitat de pensar i analitzar els contextos educatius en què els nois i noies poden aprendre. És per això que em sorgeixen diverses preguntes: garantir unes majors condicions de possibilitat per participar activament en els contextos d'aula és una forma d'oferir també més oportunitats per a l'assoliment dels aprenentatges?; quines són les demandes didàctiques necessàries en els contextos d'aprenentatge participatius?

Tot i que l'aprenentatge tradicionalment s'ha entès com l'adquisició de certs coneixements i habilitats, avui dia el concepte inclou múltiples teories, perspectives i dimensions com ara les emocionals i socials (Atkinson, 2011; Illeris, 2009; Tartas i Muller, 2007)³². Segons Hernández et al.:

No se puede restringir el aprendizaje a entornos formales autónomos, ya que hoy más que nunca, en una sociedad digital altamente conectada, el aprendizaje no es solo de por vida, sino que tiene lugar a través de fronteras, tiempos y espacios (2020, p. 22).

Illeris (2009) destaca que “the concept of learning includes a very extensive and complicated set of processes, and a comprehensive understanding is not only a matter of the nature of the learning process itself” (p. 7). Amb relació a això, em posiciono en les aportacions de l'autor Atkinson (2011) qui considera que aprendre està vinculat amb el que afecta al subjecte, per la qual cosa pensar en l'aprenentatge significa canviar la mirada sobre un mateix, sobre els altres i sobre el món. Segons ell, aprendre és una qüestió de relacions en què el més important no són els resultats obtinguts sinó precisament les condicions, espais i interaccions que possibiliten aquest aprenentatge i les conseqüències que tenen en les subjectivitats dels nois i noies (Hernández-Hernández i Sancho-Gil, 2019; Saeed i Zyngier, 2012).

En aquest sentit, Tartas i Muller (2007) afirmen que “we are persuaded of the crucial role of interaction in development and learning” (p. 154), donant valor a les relacions i a com aquestes poden condicionar els processos d'aprenentatge.

³² Essent conscient de l'aproximació multidimensional vinculada al concepte d'aprenentatge, des de la present recerca no he incidit de manera més específica en la temàtica atès que s'allunya del focus d'anàlisi i dels objectius de la mateixa. Tanmateix, això no significa que com a investigadora no li atorgui la importància que té el fet de pensar en l'aprenentatge dels nois i noies des de diferents perspectives, teories i dimensions que van des d'una vessant psicològica, pedagògica i social.

Vinculat a això em pregunto: què aporta pensar en l'aprenentatge des d'aquesta perspectiva? És a dir, quines condicions volem que impregnin els espais pedagògics d'ensenyament i aprenentatge en els centres educatius? El procés seguit ha obert noves vies de reflexió i anàlisi al voltant de les pràctiques ja instaurades com a habituals en el centre a fi de responsabilitzar-se i comprometre's amb les veus dels infants per avançar cap a contextos d'aprenentatge participatius. Per aconseguir-ho, ha estat bàsic repensar també quins elements afavoreixen o condicionen l'assoliment dels aprenentatges en els contextos d'aula, des de la visió dels nois i noies participants i dels quatre docents.

Finalment, destacar que com a investigadora em posiciono en la idea que construir una cultura participativa que promogui un autèntic canvi en la gramàtica escolar en base a un model d'escola democràtica no serà possible sense el reconeixement de les veus dels joves, és a dir, sense tenir en consideració els seus interessos, necessitats i motivacions, i fer-ho des d'un projecte compartit amb el claustre i la comunitat. D'aquesta manera, l'alumnat podrà assumir majors habilitats i competències per exercir el seu dret com a ciutadans i ciutadanes actius capaços de transformar la seva realitat educativa i social. Així, considero que la reflexió al voltant d'aquesta idea és una de les contribucions principals de la recerca, és a dir, la reflexió sobre la pràctica docent i els contextos d'ensenyament i aprenentatge no només a partir de les opinions dels adults, sinó precisament a partir del reconeixement de les veus dels infants.

11.2.1. Possibles línies d'investigació futures

En el darrer apartat que configura les conclusions de la recerca articulo possibles línies d'investigació futures que han emergit en el procés d'investigació. Aquestes es concreten en aproximacions que van més enllà de l'anàlisi de la capacitat participativa de l'alumnat en els contextos d'aula, per tant, esdevenen aspectes que s'han allunyat del focus de la tesi, fent emergir nous reptes educatius difícils de donar-hi resposta a través d'aquesta recerca.

Tot seguit els concreto en format pregunta:

- Quin paper tenen les polítiques educatives en la concepció de la infància com a subjectes actius, capacitats i corresponsables de l'èxit educatiu?
- Com es pot avançar cap a un currículum escolar més just, democràtic i equitatiu?
- Quins canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge possibiliten la configuració d'alumnes proactius i compromesos amb l'acció educativa?

- Des de quins àmbits de coneixement es pot promoure una formació dels docents, tant des de la formació inicial com permanent, que doni resposta a aquests nous escenaris educatius més participatius i democràtics?
- Quin és el paper de les direccions dels centres en la democratització dels processos educatius?
- Quin lloc ocupen les famílies en el canvi de concepció sobre els infants considerant-los com a ciutadans de ple dret capaços de prendre decisions vinculades a la seva realitat quotidiana?
- Com es pot promoure la construcció d'una ciutadania activa, crítica i responsable dels nois i noies des de treball conjunt entre l'escola, la comunitat i el territori?

Tot i que algunes d'aquestes temàtiques apareixen arran de la tesi, considero que de cada un d'aquests eixos podrien desprendre's futures recerques, és a dir, esdevenir nous camins per explorar emmarcats en la idea de promoure la capacitat participativa de l'alumnat i la reflexió i millora de l'escola, contribuint també a la transformació social. La formulació d'aquestes preguntes rau en una manera de fer que ha guiat la realització de la tesi i dels diversos apartats i capítols, en tant que pretenen plasmar múltiples interrogants, dubtes i/o interessos que han anat obrint noves línies d'investigació.

En qualsevol cas, la tesi ha posat de manifest que el camí cap a escoles més democràtiques, inclusives i participatives és un llarg procés sense fi. Comprometre'm amb les veus dels joves i respectar els seus drets com a ciutadans reflexius, crítics i proactius en la societat actual ha estat el punt de partida i el camí seguit en el transcurs de la recerca. En aquest sentit, com a investigadora anhelo que aquesta tesi doctoral esdevingui una contribució més –emmarcada en una recerca modesta però real i honesta–, per repensar els contextos d'aprenentatge participatius a fi que donin resposta a un canvi pedagògic en l'exercici de la pràctica educativa a partir del reconeixement de les veus dels infants.

EPÍLEG

Escriure l'epíleg de la recerca significa finalitzar un projecte professional que m'ha acompanyat en el transcurs dels últims cinc anys i que va suposar deixar l'escola per iniciar la tesi i començar a construir el meu perfil com a investigadora en recerca educativa. Acabar aquest recorregut – essent conscient que el camí seguit ha estat propi i particular fruit dels meus interessos i curiositats com a mestra– no suposa concloure el camí, sinó que precisament significa un nou començament, és a dir, l'inici de nous projectes, vivències i experiències professionals.

Entendre com es pot promoure un autèntic reconeixement de les veus de l'alumnat des de contextos d'inclusió i equitat, com es concreta la participació de l'alumnat a les aules de secundària i com es pot avançar cap a escenaris educatius en què la responsabilitat per a l'èxit educatiu estigui compartida amb l'adult han esdevingut els eixos que han guiat la recerca. En aquest sentit, i a fi de tancar aquest procés voldria destacar tres reflexions finals de la tesi per avançar cap a contextos d'ensenyament i aprenentatge cada vegada més democràtics, participatius i inclusius. El propòsit és reflexionar sobre la pràctica educativa a les aules de secundària –discussió transferible a altres nivells i cicles– i obrir nous espais de diàleg, reflexió i crítica al voltant de la nostra feina com a professionals de l'educació. Per fer-ho, estableixo un paral·lelisme amb la imatge de la portada de la tesi a fi d'ajudar al lector a comprendre el simbolisme amagat darrera la imatge, atès que pretén representar els principis que han guiat el procés d'investigació.

En primer lloc, i analitzant la imatge de manera més acurada, destacar que apareix una línia transversal que comença des del costat esquerre, abraça als dos personatges i continua cap al costat dret. Aquesta línia simbolitza que el procés per avançar cap a centres de major qualitat democràtica, participativa i inclusiva esdevé un procés continu i sense fi, un procés no lineal, sinó que està ple de matisos i possibilitats (Miranda, 2002; Murillo, 2011; Murillo i Krichesky, 2012). D'aquí que aquesta línia sigui corba, però oberta i contínua. En aquest sentit, esmentar que la recerca s'ha emmarcat en un centre de secundària amb un projecte educatiu propi, un projecte que accentua la importància de promoure la participació activa de l'alumnat no només des d'un punt de vista educatiu sinó també social, avançant així cap a una autèntica participació ciutadana (Bolívar, 2007, 2019; Mansouri i Kirpitchenko, 2016; Osler i Starkey, 2003). El procés seguit, doncs, ha estat adequat a la realitat objecte d'estudi, essent conscient que és transferible a altres contextos, centres i escenaris educatius amb un acompanyament que possibiliti ajustar els objectius del projecte als interessos, necessitats i preferències del nou context. Tot i això, la

tesi ha posat de manifest la complexitat a l'hora d'avançar cap a contextos cada vegada més participatius i democràtics en què esdevé clau replantejar les cinc dimensions exposades a les conclusions. Impulsar nous espais dialògics i de participació col·legiada entre adults i joves a fi de reflexionar sobre el procés educatiu, per tant, esdevé clau per a la vivència dels processos democràtics i participatius a les aules de secundària.

En segon lloc, i centrant-me en els dos personatges que configuren el cos de la imatge, destacar que venen a representar el col·lectiu de l'alumnat (figura esquerra) i dels docents (figura dreta). Ambdós personatges estan interconnectats, atès que no es pot promoure un autèntic reconeixement de les veus de l'alumnat que possibiliti nous espais de reflexió sobre la pràctica educativa al centre i la pròpia pràctica docent sense que hi hagi un treball compartit i conjunt entre adults i infants. Els dos personatges es troben situats un davant de l'altra i a la mateixa altura, cosa que simbolitza la importància de promoure escenaris educatius de major horitzontalitat i igualtat a fi de replantejar les relacions de poder preexistents i els rols d'ambdós agents dins els escenaris educatius. A més, aquests dos personatges comparteixen el color rosa a la zona del cap, la qual cosa representa els processos de construcció del coneixement compartits. És a dir, el que pretenc emfatitzar és la importància de crear conjuntament coneixement útil i compartit entre adults i joves per reflexionar sobre els contextos d'aprenentatge participatius i democràtics. Per aconseguir-ho, la tesi ha posat de manifest la importància de reconceptualitzar el terme *participar*, entès com la capacitat que tenen els infants de formar part dels processos de presa de decisions i esdevenir agents actius dels propis aprenentatges. Conseqüentment, el que pretenc evidenciar és que per avançar cap a aquests nous escenaris educatius no n'hi ha prou amb qualsevol tipus de participació en el context escolar, sinó que es necessita una participació que reconegui les veus de l'alumnat com una font important d'informació, i que els capaciti per poder formar part dels processos de presa de decisions vinculat als diversos moments de l'acció educativa (Hart, 1992; Lodge, 2005; Malone i Hartung, 2010; Novella i Trilla, 2014; Simó-Gil i Feu, 2018).

En tercer lloc, voldria destacar la importància de reconèixer les veus de l'alumnat i de l'escolta activa i conscient per part dels adults. Per fer-ho, em centro en els dos colors restants que sobresurten de la imatge. Quant al personatge del costat esquerre, que representa el col·lectiu de l'alumnat, té el color blau damunt de la boca per emfatitzar la importància d'expressar les pròpies veus. Reconèixer les veus dels joves –situant el terme *reconèixer* en l'accepció articulada arran de la tesi– significa aproximar-nos-hi des d'una mirada més inclusiva i democràtica. Si ve des dels centres educatius som conscients i coneixedors que cada noi i noia té punts de vista propis i opinions i interessos particulars, la recerca ha volgut posar de manifest la necessitat no

només de conèixer aquestes veus, sinó precisament de (re)conèixer-les de manera més reflexiva i conscient (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2011, 2018; Rudduck i Flutter, 2007). Per tant, això significa tornar a (re)identificar-les i (re)considerar-les des de contextos d'equitat, evitant processos d'exclusió, marginació i/o invisibilitat (Ainscow et al., 2006b; Echeita, 2008; Messiou, 2006, 2012, 2018). Per aconseguir-ho, cal promoure un canvi en la concepció de la infància i situar-los com a ciutadans del present, és a dir, com a testimonis experts capaços d'aportar informació valuosa sobre temes que els afecten de la seva vida educativa i social (Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Considerar els nois i noies com a subjectes actius del procés educatiu significa també emfatitzar el potencial transformador de les seves veus.

Ara bé, per tal que aquest procés no només sigui utòpic sinó real, esdevé primordial l'escolta activa dels adults i la voluntat d'aquests per iniciar autèntics processos de reconeixement de les veus dels joves. D'aquí que el personatge del costat dret, que representa el professorat, tingui l'orella pintada de color verd. La tesi ha posat de manifest que l'*agència* dels docents, entesa com la manera de ser, d'impartir docència i d'entendre l'educació condiona la capacitat participativa de l'alumnat a les aules de secundària (Biesta et al., 2015; Priestley et al., 2015; Traver, 2011). En aquest sentit, la recerca ha constatat la necessitat de promoure un perfil professional de docents oberts, flexibles, empàtics i receptius a les necessitats, interessos i preferències de l'alumnat. És en aquests contextos en què la formació inicial i permanent del professorat també emergeix com una necessitat primordial dels centres a fi d'avançar cap a escenaris educatius més democràtics i participatius.

Amb aquest últim paràgraf tanco un llarg, intens i bonic recorregut professional –i alhora amb grans implicacions personals– en l'àmbit de la investigació educativa, des d'una mirada àmplia sobre la participació de l'alumnat i la seva capacitat de reflexió i millora de l'escola per adaptar-se a les noves demandes de la societat actual. La tesi, però, no només esdevé un projecte que m'acompanyarà sempre en la meua tasca com a mestra i com a investigadora, sinó que també ha fet aflorar nous interrogants, curiositats i interessos professionals per continuar formant-me i aprendre a ser i fer de mestra, reconeixent les veus –massa sovint oblidades i invisibilitzades– d'aquells que donen sentit a l'escola i a la nostra professió, les veus de l'alumnat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agudelo, M. A., i Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 17, 353-378. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857466>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2005a). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Instituto Internacional de Altas Capacidades. Recuperat 8 abril 2021, de http://www.altas-capacidades.net/webdocente/Educacion%20inclusiva/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Ainscow, M. (2005b). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20. Sistema de Información Científica Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121928002>
- Ainscow, M., Booth, T., i Dyson, A. (2006a). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., i Dyson, A. (2006b). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Aldea, M. B., Arribas, J. M., Cebollada, M. D., De Prada, M. D., González, M. C., i Niedo, J. (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alderson, P., i Goodey, C. (1996). Research with disabled children: how useful is child-centred ethics? *Children & Society*, 10(2), 106-116. <https://doi.org/10.1111/chso.1996.10.2.106>
- Angrosino, M. V., i Mays de Pérez, K. A. (2000). Rethinking observation: from method to context. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 673-702). Sage.
- Apple, M. W., i Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació: el relat d'una etnografia educativa*. Universitat de Barcelona.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense Publishers.
- Atkinson, P., i Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 110-136). Sage.
- Austin, S. L. (2010). Children's participation in citizenship and governance. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 245-253). Routledge.

- Barbosa, M. (2000). Educar per a una ciutadania democràtica a les escoles: una discussió de models. *Temps d'Educació*, 24, 359-373. Raco. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126226>
- Baroutsis, A., McGregor, G., i Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Beaver, D. DeB. (2004). Does collaborative research have greater epistemic authority? *Scientometrics*, 60(3), 399-408. <https://doi.org/10.1023/B:SCIE.0000034382.85360.cd>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biesta, G., i Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Biesta, G., Lawy, R., i Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Biesta, G., Priestley, M., i Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. Dins *Conferencia Internacional de Educación* (pp. 5-14). Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. <https://bit.ly/3mHIKPU>
- Boavida, A. M., i Da Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135. Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/8712>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Bolívar, A. (2019). Escuela, familia y municipio: el Proyecto Atlántida de educación democrática. Dins I. Carrillo, N. Simó, i J. Soler (Eds.), *Aprender a participar en los centros de secundaria: inclusión y calidad democrática* (pp. 49-72). Universitat de Barcelona.
- Bollen, R. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual i político. Dins D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, i N. Lagerweij, *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza* (pp. 17-36). Santillana.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bragg, S., i Fielding, M. (2005). It's an equal thing... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality. Dins H. Street i J. Temperley (Eds.), *Improving schools through collaborative enquiry* (pp. 105-135). Continuum.

- Breto, C., i Pujolàs, P. (2010). La inclusión escolar en los centros de educación infantil y primaria: cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de D.J. Dins *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida* (pp. 93-136). Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Burr, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Proa.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Carabantes, E., i Contreras-Salinas, S. (2020). Educación humanizada para una democracia humanamente democrática. *Revista Educación*, 44(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37637>
- Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 5-23. UAM Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5428>
- Castle, J. (1997). Rethinking mutual goals in school-university collaboration. Dins H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, i M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: collaboration and educational reform* (pp. 59-67). State University of New York Press.
- Cela, J., i Palou, J. (2011). *Va de mestres: carta als mestres que comencen* (9a ed.). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13. ResearchGate. <https://bit.ly/3yEi6NA>
- Cheng-Tek, M. (2012). Deception and informed consent in social, behavioral, and educational research (SBER). *Tzu Chi Medical Journal*, 24, 218-222. <https://doi.org/10.1016/j.tcmj.2012.05.003>
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 109-125. Education Resources Information Center (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=EJ902678>
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 133-155). Sage.
- Coad, J., i Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children & Society*, 22(1), 41-52. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00062.x>
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Dins M. L. Rodríguez i J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Laertes.
- Consell d'Europa (1992). Carta europea dels Drets dels Infants. <https://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST97Z136262&id=36262>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>

- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148. ProQuest. <https://search.proquest.com/openview/7c3cc796113c584c270d3c70f9609069/1?pq-origsite=gscholar&cbl=60365>
- Cornwall, A., i Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Creus, A. S. (2011). *Fragmentos de un cuaderno de viaje: una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración*. Universitat de Barcelona.
- Cummings, J. N., i Kiesler, S. (2005). Collaborative research across disciplinary and organizational boundaries. *Social Studies of Science*, 35(5), 703-722. <https://doi.org/10.1177/0306312705055535>
- Darretxe, L., Gezuraga, M., i Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Davidson, E. (2017). Saying it like it is? Power, participation and research involving young people. *Social Inclusion*, 5(3), 228-239. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.967>
- De Haro, R., Arnaiz, P., Alcaraz, S., i Caballero, C. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2010_08_20100805_10209099.pdf
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0059/83149087-e159-41c6-a9b3-a9693cdd8f19/decret_batxillerat.pdf
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2007_06_20070629_DOGC_20070629_062_138.pdf
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>
- Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2006_07_20060706_DOGC_20060706_013_019.pdf

- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. Dins Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1-34). Sage.
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). Sage.
- Departament d'Educació (2020). *Programar per competències a l'educació secundària obligatòria* (2a ed.). Generalitat de Catalunya. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/programar-eso.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Generalitat de Catalunya. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0004/01d4f408-7a27-4017-bdd0-d63cb95b214f/PdC.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Generalitat de Catalunya. <http://www.aeesdincat.cat/wp-content/uploads/2017/12/De-escola-inclusiva-al-sistema-inclusiu.pdf>
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. Dins D. Kirk, D. Macdonald, i M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 37-58). Sage.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Domingo-Peñañiel, L., Farré-Riera, L., i Lecumberri-Gómez, C. (2019). Metodologías participativas para promover y vivir la democracia en cinco centros de secundaria. Dins I. Carrillo, N. Simó, i J. Soler (Eds.), *Aprender a participar en los centros de secundaria: inclusión y calidad democrática* (pp. 101-126). Universitat de Barcelona.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. UAM Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437/5875>
- Echeita, G., i Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8393>
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Dins M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós.
- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>

- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Falbel, A. (1993). *Construccionismo*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Recuperat 15 abril 2021, de <https://www.yumpu.com/es/document/view/13105416/aaron-falbel-construccionismo>
- Fallis, D. (2010). The epistemic costs and benefits of collaboration. *The Southern Journal of Philosophy*, 44(1), 197-208. <https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.2006.tb00039.x>
- Farré-Riera, L. (2015). *La participació de l'alumnat en pràctiques democràtiques i inclusives als centres: un estudi de cas* (Treball de Fi de Màster, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya). <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/4306>
- Farré-Riera, L. (2016). La participació de l'alumnat de secundària en pràctiques democràtiques i inclusives: un estudi de cas. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(2), 73-94. http://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v5i2.22160
- Farré-Riera, L. (2020). Contextos de aprendizaje participativos en secundaria: de la presencialidad a la virtualidad. *Obra Digital*, 19, 133-148. <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Fatsini-Matheu, E., Farré-Riera, L., i Lecumberri-Gómez, C. (2017). Docentes y democracia en secundaria, ¿un escenario posible? *Cuadernos de Pedagogía*, 482, 54-57.
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2013). El compromís ètic del professorat. Dins V. Relats (Coord.), *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat* (pp. 149-160). Fundació Jaume Bofill.
- Fernández, M., i Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación: ¿nueva guerra de paradigmas? *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Feu, J., Prieto, O., i Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90-97.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2004a). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Fielding, M. (2004b). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61. Red de información educativa. <http://hdl.handle.net/11162/37868>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>

- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la educación, número especial*, 28-42. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577755>
- Fischer, B. A. (2006). A summary of important documents in the field of research ethics. *Schizophrenia Bulletin*, 32(1), 69-80. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbj005>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, A., i Frey, J. H. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). Sage.
- Forteza, D., Fuster, L., i Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Fuentes, T. (2019). Participación del alumnado en la evaluación en secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 554-558. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1774>
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Open University Press.
- Gergen, M. M., i Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry: tensions and transformations. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1025-1046). Sage.
- Gillett-Swan, J., i Sargeant, J. (2017). Voice inclusive practice, digital literacy and children's participatory rights. *Children & Society*, 32(1), 38-49. <https://doi.org/10.1111/chso.12230>
- Giménez, F. (2018). *Projecte de direcció: un projecte per a l'Institut de Gurb*. Recuperat 26 maig 2021, de https://agora.xtec.cat/insgurb/wp-content/uploads/usu1744/2018/07/PdD_Francesc_Gimenez_Fabregas.pdf
- Graham, A., i Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research: some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology*, 46(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1440783309355065>
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Octaedro.
- Guba, E., i Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dins N. K. Denzin i Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Gubrium, J. F., i Holstein, J. A. (2008). The constructionist mosaic. Dins J. A. Holstein i J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 3-10). Guilford Press.
- Hadfield, M., i Haw, K. (2001). 'Voice', young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502. <https://doi.org/10.1080/09650790100200165>

- Han, S., i Bhattacharya, K. (2010). Constructionism, learning by design, and project-based learning. Dins M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 127-141). Global Text Project. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M., i Correa, J. M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F., i Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., i Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77-96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *Prospects*, 30(3), 349-362. <https://doi.org/10.1007/BF02754058>
- Holstein, J. A., i Gubrium, J. F. (2008). Constructionist impulses in ethnographic fieldwork. Dins J. A. Holstein i J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 373-395). Guilford Press.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>
- Hramiak, A. (2017). The impact of doctoral studies on personal and professional lives. *Work Based Learning e-Journal international*, 7(1), 20-39. Sheffield Hallam University. <http://shura.shu.ac.uk/17070/>
- Hunt, P. F. (2011). Salamanca statement and IDEA 2004: possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 461-476. <https://doi.org/10.1080/13603110903131713>
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Gedisa.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. Dins K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 7-20). Routledge. <https://bit.ly/3tfctCq>
- Institut d'Estadística de Catalunya (2021, abril 8). *Demografia i societat: població*. Recuperat 21 abril 2021, de <https://www.idescat.cat/tema/xifpo>
- Institut de Gurb (2021a). *L'institut*. Recuperat 21 gener 2019, de <https://agora.xtec.cat/insgurb/linstitut/>
- Institut de Gurb (2021b). *Projecte de participació*. Recuperat 24 febrer 2019, de <https://agora.xtec.cat/insgurb/projecte-educatiu/projecte-de-participacio/>
- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-55). Sage.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/CARMEN JURADO GOMEZ02.pdf
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Katz, J. S., i Martin, B. R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(96\)00917-1](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(96)00917-1)
- Keffer, A., Wood, D., Carr, S., Mattison, L., i Lanier, B. (1998). Ownership and the well-planned study. Dins B. S. Bisplinghoff i J. Allen (Eds.), *Engaging teachers: creating teaching and researching relationships* (pp. 27-34). Heinemann.
- Kipper, D. J. (2016). Ethics in research with children and teens: in search of virtuous standards and guidelines. *Revista Bioètica*, 24(1), 37-48. <http://doi.org/10.1590/1983-80422016241104>
- Krichesky, G., i Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 11-24). Routledge.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 599-610. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871227>
- Lawy, R., i Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/242108199_Collaborative_Research_Working_With_Not_Working_On
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422 (2009). http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llei-educacio-index-analitic/llei_deducacio_catalunya_amb_index_analitic.pdf
- Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids. BOE núm. 103 § 9983 (1982). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. DOGC núm. 5641 (2010). <https://www.parlament.cat/document/nom/TL115.pdf>
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106 § 7899 (2006). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- López-Barajas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. Dins E. López-Barajas i J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 9-30). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4018947>
- López-Pastor, V. M., González, M., i Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion La autoevaluacion la coevaluacion y la evaluacion compartida
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mager, U., i 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Malone, K., i Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 24-38). Routledge.
- Manefield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S., i Warne, C. (2007). *Student voice: a historical perspective and new directions*. Research and Innovation Division. Department of Education.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Mannion, G. (2010). After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 330-342). Routledge.
- Mansouri, F., i Kirpitchenko, L. (2016). Practices of active citizenship among migrant youth: beyond conventionalities. *Social Identities*, 22(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1119680>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Martínez, J. (2011). Sindicalismo y renovación pedagógica. *El Cotidiano*, 168, 127-136. <https://www.uv.es/bonafe/documents/Sindicalismo%20y%20Renov%20Pedag.pdf>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass.

- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318. <https://doi.org/10.1007/BF03173418>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Routledge.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 86-96. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735308>
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la educación, número especial*, 11-27. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577754>
- Messiou, K., i Ainscow, M. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de pedagogía*, 446, 42-45.
- Messiou, K., i Hope, M. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1024763>
- Messiou, K., i Jones, L. (2015). Pupil mobility: using students' voices to explore their experiences of changing schools. *Children & Society*, 29, 255-265. <https://doi.org/10.1111/chso.12026>
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352. <https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402>
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo: un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15. Profesorado. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41963>
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M., i Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
- Morse, J. M. (2009). Mixing qualitative methods. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1523-1524. <https://doi.org/10.1177/1049732309349360>
- Mundó, C. [CarlesMundo]. (2017, juny 6). Bones notícies per l'InstitutdeGurb. Avui, el Govern ha aprovat 4,9M€ per finançar la construcció del nou edifici. [Tuit]. <https://bit.ly/31S6p6P>
- Muntaner, J. J., Alzina, P., i Radó, J. (2006). Organització dels suports. Dins P. Pujolas (Ed.), *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències* (pp. 37-60). Eumo.
- Murillo, J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 339, 48-51. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/39209023_Nuevos_avances_en_la_mejora_de_la_escuela

- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. <https://doi.org/10.35362/rie550525>
- Murillo, J., i Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar: una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. UAM Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072>
- Nesbitt, P., i Thomas, L. (1998). Beyond feminism: an intercultural challenge for transforming the academy. Dins E. G. Peck i J. S. Mink (Eds.), *Common ground: feminist collaboration in the academy* (pp. 31-49). State University of New York Press.
- Nieto, J. M., i Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26. Profesorado. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42516>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781849668149.ch-001>
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P., i Ranson, S. (1996). *Encouraging learning: towards a theory of the learning school*. Open University Press.
- Novella, A. M. (2009). *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.
- Novella, A. M., i Trilla, J. (2014). La participación infantil. Dins A. M. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, I. Agud i J. Cifre-Mas, *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Graó.
- Organització de les Nacions Unides (1948). Declaració Universal dels Drets Humans. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/cln.pdf
- Organització de les Nacions Unides (1982). Programa d'Acció Mundial per a Persones amb Discapacitat. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf
- Organització de les Nacions Unides (1989). Convenció sobre els Drets de l'Infant. http://www.fasi.cat/implicat/documents/convencio_drets_infancia.pdf
- Organització de les Nacions Unides (1993). Normes Uniformes sobre la Igualtat d'Oportunitats per a les Persones amb Discapacitat. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (1994). Declaració de Salamanca. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Orum, A. M., i Feagin, J. R. (1991). A tale of two cases. Dins J. R. Feagin, A. M. Orum, i G. Sjoberg (Eds.), *A case for the case study* (pp. 121-147). The University of North Carolina Press.
- Orum, A. M., Feagin, J. R., i Sjoberg, G. (1991). The nature of the case study. Dins J. R. Feagin, A. M. Orum, i G. Sjoberg (Eds.), *A case for the case study* (pp. 1-26). The University of North Carolina Press.

- Osler, A., i Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254. <http://doi.org/10.1080/0013191032000118901>
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., i Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 121-138. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/detalle.action?cod=10520>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208390>
- Parrilla, A. i Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pasmore, W. A., Stymne, B., Shani, A. B., Mohrman, S. A., i Adler, N. (2008). The promise of collaborative management research. Dins A. B. Shani, S. A. Mohrman, W. A. Pasmore, B. Stymne, i N. Adler (Eds.), *Handbook of collaborative management research* (pp. 7-31). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976671>
- Popkewitz, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, 285, 125-149. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18628>
- Porter, G. L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 6-14. Raco. <https://raco.pre.csuc.cat/index.php/Suports/article/view/102019>
- Priestley, M., Biesta, G., i Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? Dins R. Kneyber i J. Evers (Eds.), *Flip the system: changing education from the ground up* (pp. 1-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
- Pujolàs, P. (2003). *Aprende juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.
- Pujolàs, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de pedagogía*, 340, 92-96.
- Pujolàs, P. (2011). Cooperar per aprendre? Dins Rosa Sensat (Ed.), *Treball cooperatiu: utopia o realitat?* (pp. 177-213). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. Dins P. Pujolàs (Ed.), *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Eumo.
- Queupil, J. P., i Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

- Quinn, S., i Owen, S. (2016). Digging deeper: understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72. <https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Quintanal, J., i García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS.
- Robinson, C., i Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 71-89. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2692738>
- Rodríguez-Romero, M. (2012). El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. *Revista de Educación*, 359, 66-80. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-196>
- Rojas, S., Haya, I., i Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197>
- Rudduck, J., i Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Ruiz, J. (1995). El estudio de casos: una estrategia para el análisis del uso de las nuevas tecnologías de la información (NTI) en educación. Dins E. López-Barajas i J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 133-151). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Saeed, S., i Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267. <http://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Saint-Exupéry, A. D. (1998). *El petit príncep*. Empúries/Emecé.
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N., i Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente: una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <http://doi.org/10.5209/RCED.58883>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sandoval, J. (2010). Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la psicología social. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, 23, 31-37. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2010.13633>
- Sandoval, J., i Ema, J. E. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política y Sociedad*, 40(1), 5-14. Universidad Complutense Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130005A>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115-124. UAM Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4328>

- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3123583>
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: listening to silent voices*. Teachers College Press.
- Schwandt, T. (1998). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 221-259). Sage.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189-213). Sage.
- Sibeon, R. (2004). *Rethinking social theory*. Sage.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 821-834). Sage.
- Simó-Gil, N., i Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿es posible? *Voces de la educación, número especial*, 3-10. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577753>
- Simó-Gil, N., i Tort-Bardolet, A. (2020). Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 99-120. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.140>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective -experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207. <https://doi.org/10.1093/her/cyg024>
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864-878. <https://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Sinclair, J., Barnacle, R., i Cuthbert, D. (2013). How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1972-1986. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806460>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Snow, D. A., i Anderson, L. (1991). Researching the homeless: the characteristic features and virtues of the case study. Dins J. R. Feagin, A. M. Orum, i G. Sjoberg (Eds.), *A case for the case study* (pp. 148-173). The University of North Carolina Press.
- Soble, A. (1978). Deception in social science research: is informed consent possible? *The Hastings Center Report*, 8(5), 40-46. <https://doi.org/10.2307/3561449>
- Stainback, S. B. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 18-25. Raco. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102022>

- Stake, R. E. (1998a). Case studies. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Sage.
- Stake, R. E. (1998b). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Sage.
- Stoll, L., i Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-06.html>
- Susinos, T. (2012). Presentación: las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359-01.html>
- Susinos, T., i Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Susinos, T., i Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30. Sistema de Información Científica Redalyc <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- Susinos-Rada, T., Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., i Saiz-Linares, A. (2019). ICT for inclusion: a student voice research project in Spain. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179. <http://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tartas, V., i Muller, N. (2007). Rethinking collaborative learning through participation in an interdisciplinary research project: tensions and negotiations as key points in knowledge production. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41, 154-168. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9019-6>
- Theis, J. (2010). Children as active citizens: an agenda for children's civil rights and civic engagement. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 343-355). Routledge.
- Thomas, N., i Percy-Smith, B. (2010). Introduction. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 1-7). Routledge.
- Thornberg, R., i Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>

- Traver, J. A. (2011). Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39, 89-98. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3721967>
- Trilla, J., i Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Trilla, J., i Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía: los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-02.html>
- Tyack, D., i Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.2307/1163222>
- Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U., i Robin, D. (1985). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. Acco.
- Vázquez, G. (1995). El estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. Dins E. López-Barajas i J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 31-43). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vázquez, R., i Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Velázquez, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 75-100. <https://doi.org/10.35362/rie1501122>
- Vidich, A. J., i Lyman, S. M. (2000). Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 37-84). Sage.
- Walmsley, J., i Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- Weinberg, D. (2008). The philosophical foundations of constructionist research. Dins J. A. Holstein i J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 13-39). Guilford Press.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 803-820). Sage.
- Wortham, S., i Jackson, K. (2008). Educational constructionisms. Dins J. A. Holstein i J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 107-127). Guilford Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed). Sage.

ÍNDEX DETALLAT

PRESENTACIÓ

Estructura de la tesi.....	13
Antecedents de la recerca.....	14

PRIMERA PART. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Introducció marc teòric. Dilemes i qüestions prèvies	21
1. Les veus de l'alumnat i la seva participació en el context escolar	25
1.1. El moviment de les veus de l'alumnat	25
1.1.1. Conceptualització del terme veus.....	28
1.1.2. Valors i principis al voltant del moviment de les veus de l'alumnat.....	31
1.2. La participació de l'alumnat en el context escolar.....	34
1.2.1. Conceptualització del terme participació	34
1.2.2. El valor de promoure la participació de l'alumnat: raons i justificacions	39
1.2.3. Tipologies de participació de l'alumnat en el context escolar	42
2. L'escola inclusiva: les veus de l'alumnat en contextos d'equitat	49
2.1. Conceptualització del terme inclusió	49
2.2. De l'exclusió a la inclusió educativa	54
2.3. Una escola per a tothom: cultures, polítiques i pràctiques inclusives.....	57
3. La millora escolar a partir del reconeixement de les veus de l'alumnat	65
3.1. Aproximació al concepte de millora escolar	65
3.2. La dimensió organitzativa dels aprenentatges i la millora escolar	72
3.2.1. El potencial transformador de les veus de l'alumnat.....	72
3.2.2. Canvis en les relacions de poder entre professorat i alumnat.....	75
3.2.3. Canvis curriculars, organitzatius i metodològics	79
Cloenda marc teòric. El camí cap a una escola democràtica, participativa i inclusiva	87

SEGONA PART. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

4. Epistemologia i ètica de la recerca	93
4.1. Preguntes i objectius de la investigació	93
4.2. L'enfocament epistemològic i ètic: com em plantejo la recerca?.....	94
4.2.1. El construccionisme com a enfocament epistemològic.....	96
4.2.2. La recerca col·laborativa com a perspectiva d'investigació.....	100
4.2.3. L'ètica en la recerca col·laborativa.....	106

4.3. El mètode d'investigació: l'estudi de cas	112
5. La perspectiva metodològica: vinculant teoria i pràctica	115
5.1. El cas: el centre d'educació secundària.....	115
5.2. Els participants com a col·laboradors en la recerca	122
5.2.1. Els docents com a col·laboradors actius	124
5.2.2. L'alumnat participant en la investigació	128
5.3. Procediment seguit en la recollida de dades	129
5.4. Instruments i tècniques de recollida de dades	134
5.4.1. L'observació per conèixer la realitat investigada.....	135
5.4.2. L'entrevista com a espai de trobada i intercanvi	138
5.4.3. L'anàlisi documental: primera aproximació al centre.....	146
5.4.4. Activitats participatives per recollir les veus de l'alumnat	147
5.4.5. Sessió de formació amb el claustre.....	155
5.5. Procediment seguit en l'anàlisi de dades.....	159
5.5.1. El procés de categorització.....	161
5.5.2. El diàleg entre les diferents veus: la triangulació metodològica	165

TERCERA PART. RESULTATS DE LA RECERCA

6. Els participants en la recerca: relació amb l'alumnat i el professorat.....	171
6.1. Grup classe A.....	171
6.1.1. Docent 1: el bagatge professional i la seva expertesa com a docent	172
6.1.2. Relació de proximitat i respecte amb la professora.....	173
6.1.3. Relació de confiança teixida amb l'alumnat	174
6.2. Grup classe B	175
6.2.1. Docent 2: noves il·lusions professionals i projectes pedagògics.....	176
6.2.2. Relació de confiança i respecte amb la professora	177
6.2.3. Relació de complicitat amb l'alumnat.....	178
6.3. Grup classe C	179
6.3.1. Docent 3: innovació educativa i participació col·legiada	181
6.3.2. Relació col·laborativa i de confiança amb el docent.....	182
6.3.3. Relació proactiva i propera amb l'alumnat	184
6.4. Grup classe D.....	185
6.4.1. Docent 4: el valor de la pràctica i la descoberta a l'aula.....	186
6.4.2. D'una relació d'incertesa cap a una autèntica confiança mútua	187
6.4.3. Relació de curiositat i proximitat amb l'alumnat	188

7. La participació de l'alumnat a les aules de secundària	191
7.1. Aproximació teòrica al concepte de participació: com s'entén i es defineix	192
7.2. Característiques dels processos participatius de l'alumnat: possibilitats i límits	196
7.3. Factors que condicionen la participació de l'alumnat en el context de l'aula	199
7.3.1. Factor 1. Condició personal.....	200
7.3.2. Factor 2. Agrupaments de l'alumnat.....	201
7.3.3. Factor 3. Organització interna dels grups de treball cooperatiu	204
7.3.4. Factor 4. Clima a l'aula i ambient de treball.....	206
7.3.5. Factor 5. Relació professorat – alumnat i gestió del grup classe	208
7.3.6. Factor 6. El rol del docent i de l'alumnat dins l'aula	211
7.3.7. Factor 7. Tipologia de propostes educatives.....	212
7.3.8. Factor 8. Distribució horària i espacial	214
7.4. Contextos d'aprenentatge participatius en els grups investigats	215
7.4.1. Elements que afavoreixen els processos d'aprenentatge.....	219
7.4.2. Aprenentatges vinculats a la vida quotidiana dels infants.....	225
7.5. El valor de l'educació inclusiva en els contextos d'aprenentatge participatius.....	230
7.5.1. Situació de l'alumnat dins l'aula: processos de visibilitat i invisibilitat.....	230
7.5.2. Identificació i supressió de possibles barreres educatives	234
7.5.3. Estratègies, recursos i accions per atendre la diversitat.....	239
8. Els processos de reflexió i millora escolar: canvi de mirada, de pensament i d'acció ...	241
8.1. Accions educatives participatives en el marc de cada grup.....	241
8.1.1. Grup A. El mite grec.....	241
8.1.2. Grup B. Les oracions subordinades	243
8.1.3. Grup C i D. Propostes per a la difusió dels Projectes	245
8.2. La pràctica educativa a l'aula en els contextos d'aprenentatge participatius	247
8.2.1. Canvis en el rol dels infants i adults a l'aula.....	247
8.2.2. El reconeixement de les veus de l'alumnat: el valor d'escoltar-les, respectar-les i donar-hi resposta	249
8.2.3. Canvi en les relacions de poder entre adults i joves	253
8.3. Possibilitats i resistències davant els processos de canvi escolar	256
8.3.1. Presència de dos docents a l'aula	256
8.3.2. Sentiments dels docents davant els canvis educatius	257
8.3.3. Complexitat en la gestió del grup	259
8.3.4. Gestió de la pressió curricular	260

8.3.5. El valor de treballar per competències	261
9. Reflexions del claustre sobre la participació de l'alumnat en els contextos d'aprenentatge	263
9.1. Aproximació teòrica al concepte de participació: com s'entén i es defineix	263
9.2. Elements que conformen una pràctica participativa	266
9.3. Contextos d'aprenentatge participatius: reflexions del claustre	269
9.3.1. Tipologia d'aprenentatges en els contextos d'aula participatius	270
QUARTA PART. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR	
10. Participació activa de l'alumnat i aprenentatge democràtic	277
10.1. Democratitzar els contextos d'aprenentatge participatius	278
10.1.1. Reconèixer l'alumnat com a agents actius en l'acció educativa	279
10.1.2. Les relacions democràtiques teixides entre alumnat i professorat	286
10.1.3. El desenvolupament de la pràctica docent: l'agència del professorat	292
10.1.4. Aproximacions educatives vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge	297
10.1.5. La responsabilitat i el lideratge de l'equip directiu	307
10.2. Relació entre la participació de l'alumnat i la vivència de la ciutadania	310
11. Reptes de la tesi i línies d'investigació futures	313
11.1. Reptes vinculats amb l'aproximació epistemològica, metodològica i ètica	313
11.1.1. La recerca col·laborativa: una estratègia per democratitzar el procés d'investigació?	313
11.1.2. Rol dels participants en la recerca i relacions de poder	315
11.1.3. El meu perfil com a investigadora en recerca col·laborativa	318
11.2. Reptes vinculats amb els processos de construcció del coneixement	321
11.2.1. Possibles línies d'investigació futures	326
EPÍLEG	329
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	333
ÍNDIX DETALLAT	351
ÍNDIX DE TAULES I FIGURES	355
ANNEX	357

ÍNDEX DE TAULES I FIGURES

Taules

Taula 1. Articles de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989).....	38
Taula 2. Nivells de participació a partir de l'escala de participació de Roger Hart (1992)	44
Taula 3. Indicadors que esdevenen categories d'anàlisi.....	62
Taula 4. Factors que constitueixen la cultura escolar de millora (Murillo, 2011).....	69
Taula 5. Principis bàsics del procés de recerca col·laborativa	103
Taula 6. Criteris de selecció del centre objecte d'estudi.....	116
Taula 7. Concreció dels objectius dels dos projectes investigats.....	126
Taula 8. Informació vinculada a les matèries curriculars i als docents	126
Taula 9. Informació vinculada als alumnes participants	128
Taula 10. Fases del procés de recollida de dades	130
Taula 11. Relació del nombre d'observacions en cada matèria investigada	138
Taula 12. Concreció de les entrevistes individuals amb el professorat	142
Taula 13. Concreció de les entrevistes grupals amb el professorat.....	144
Taula 14. Concreció de les entrevistes individuals amb l'alumnat	144
Taula 15. Concreció de les entrevistes grupals amb l'alumnat.....	145
Taula 16. Passos realitzats en el transcurs de l'anàlisi i interpretació de les dades	160
Taula 17. Aportacions de l'alumnat al voltant del concepte de participació.....	193

Figures

Figura 1. Imatges capturades en el desenvolupament de la segona activitat participativa	152
Figura 2. Imatge capturada en el desenvolupament de la tercera activitat participativa	153
Figura 3. Instruments de recollida de dades emprats en el treball de camp.....	158
Figura 4. Dimensions que emergeixen de la recerca i que condicionen els contextos d'aprenentatge participatius i democràtics	279

ANNEX

Annex 1.

Relació del número de participants en funció del percentatge que representen dins la totalitat (aproximant els valors a números naturals)

PARTICIPANTS	La totalitat del grup (100%)	La majoria del grup (75%)	La meitat del grup (50%)	La minoria del grup (25%)
Tots els grups classe	78	59	39	20
Grup classe A	19	15	10	5
Grup classe B	28	21	14	7
Grup classe C	14	11	7	4
Grup classe D	17	13	9	5
Claustre	28	21	14	7

TESI DOCTORAL

La present tesi doctoral se centra en el reconeixement de les veus de l'alumnat i en la seva participació en els contextos d'aprenentatge, i situa els nois i noies com a agents actius i corresponsables de l'acció educativa. Tot i que cada vegada són més els centres educatius que s'estan replantejant la seva manera de treballar, sovint l'alumnat continua tenint poques oportunitats per participar i les seves veus es troben invisibilitzades. La finalitat de la recerca és reconèixer les veus de l'alumnat per comprendre la seva participació en els contextos d'aula i reflexionar al voltant de la pràctica educativa a secundària.

La tesi se situa en el construccionisme i parteix d'un enfocament col·laboratiu. És a dir, l'alumnat i el professorat es consideren participants clau en els processos de construcció del coneixement. Així, la recerca col·laborativa ha facilitat la consecució d'unes relacions més democràtiques i horitzontals entre els agents i ha establert múltiples canals de reflexió, diàleg i intercanvi al voltant de l'acció educativa. Els participants, doncs, han esdevingut subjectes actius, cosa que ha permès investigar amb ells i no sobre ells.

Les principals conclusions de la recerca s'articulen al voltant de la participació activa de l'alumnat i de l'aprenentatge democràtic, i se'n deriven cinc dimensions: a) el reconeixement de les veus de l'alumnat en el procés educatiu; b) les relacions democràtiques teixides entre infants i adults; c) l'agència del professorat i la seva pràctica docent; d) les aproximacions curriculars, organitzatives, metodològiques i avaluatives; i e) el lideratge de l'equip directiu davant el canvi escolar. Aquests eixos aporten nous interrogants amb el propòsit de construir una cultura escolar participativa i aconseguir contextos d'aprenentatge de més qualitat democràtica.