

---

# Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària

## The challenges of democratic participation in secondary education

---

Núria Simó-Gil<sup>a</sup> i Antoni Tort-Bardolet<sup>b</sup>

<sup>a, b</sup> Professors del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic -  
Universitat Central de Catalunya.

*A/e: nuria.simo@uvic.cat*

Data de recepció de l'article: 16 de setembre de 2019

Data d'acceptació de l'article: 17 de desembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.140

### Resum

L'article parteix de les investigacions sobre educació democràtica que el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (GREUV) ha dut a terme des del 2013, i reflexiona al voltant dels reptes que suposa ampliar la participació democràtica de l'alumnat als centres de secundària. L'article planteja el marc conceptual de referència en el qual se situen les escoles democràtiques en el context sociopolític actual, s'analitzen diferents àmbits de participació democràtica identificats en els cinc centres participants i, finalment, es posen de relleu quatre tensions que emergeixen en els centres que s'han plantejat el repte d'avançar en la participació democràtica a l'educació secundària.

### Paraules clau

Democràcia, educació democràtica, escoles democràtiques, participació, educació secundària.

### Abstract

This paper analyses some findings on democratic education, which the Educational Research Group of the University of Vic - Central University of Catalonia (GREUV) has been carrying out since 2013. It reflects on the challenges of extending the democratic participation of students in secondary schools. This paper first describes the conceptual framework of Catalan democratic schools in the current socio-political situation. Next, different areas of democratic

participation identified in the five participating centres are considered, and lastly four different tensions that emerged in the schools that are addressing the challenge of advancing towards democratic participation in secondary education are discussed.

### **Keywords**

Democracy, democratic education, democratic schools, participation, secondary education.

## **Democràcia i participació als centres de secundària**

El reconeixement per part dels centres educatius de la necessitat de millorar la democràcia i la participació de l'alumnat, especialment en l'educació secundària, es fa palès en la creació d'experiències educatives democratitzadores per a tothom. La realitat social present en l'heterogeneïtat de l'alumnat en els instituts i col·legis ha comportat un gir en la configuració i les funcions de l'etapa de l'educació secundària que, a l'Estat espanyol, va implicar canvis profunds en l'estructura, funció i condicions de treball especialment a partir de 1990, quan es va modificar la configuració del sistema educatiu amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1/1990, de 3 d'octubre), una llei que reorganitzava substancialment les etapes educatives, els centres i el currículum.

L'entrada als instituts de secundària d'alumnat de dotze a catorze anys que, fins llavors, s'havien escolaritzat en centres de primària en mans de professionals amb una formació, experiència i capacitat diferent de la dels llicenciats que exercien a l'antic batxillerat, va plantejar, efectivament, nous reptes als centres de secundària. Així doncs, des de la promulgació d'aquesta llei, l'etapa de l'educació secundària obligatòria, que agrupa tot l'alumnat dels dotze als setze anys, s'ha transformat en una etapa equiparable a la d'altres països i, en paraules del sociòleg francès François Dubet, ha suposat la modificació del programa institucional de l'educació secundària, on l'ofici i la disciplina ensenyada definien la professió docent, més que la pedagogia i la participació de l'alumnat.

Cal ser conscient que una part del professorat de l'educació secundària viu, encara ara, amb recel i incomoditat aquests canvis. És per això que conflictes de la vida escolar provocats per pares i alumnes no són només incidències inevitables en una escolaritat

oberta a tothom: «es tornen extraordinaris, són interpretats com a símptomes d'un ensorrament generalitzat de la institució» (Dubet, 2013, p.165). I, en definitiva, sota un discurs d'educació per a tothom, perviuen velles dinàmiques extractives. Diferents estudis (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell i Martínez, 2009; OCDE, 2012) constaten, en els resultats dels fills de famílies amb menys recursos socials i culturals, la incapacitat de la institució escolar per compensar les desigualtats d'origen. Aquesta realitat obliga a replantejar l'acció docent i la vida de l'aula, tot i que no és un canvi fàcil:

El fet de donar entrada en l'ensenyament secundari obligatori, per dret i deure, a tot l'alumnat procedent de l'escola primària, sense cap tipus de classificació prèvia, significava un desafiament sense precedents a una de les regles bàsiques de la gramàtica de l'ensenyament secundari espanyol: la classificació de l'alumnat i la seva distribució en grups segons les seves capacitats. A més, no es va crear un nou espai de significats i expectatives que el professorat i l'alumnat poguessin dotar de sentit. Al contrari. Es va canviar el nom —d'instituts de batxillerat es va passar a instituts d'ensenyament secundari—, però es va mantenir tota la resta: la formació i la mentalitat del professorat, els espais, els temps. No obstant això, l'alumnat no era el mateix, ni tampoc les seves necessitats, bagatges, expectatives, actituds i predisposició per aprendre (Hernández i Sancho, 2004, p. 55).

El balanç de les darreres dècades sobre aquesta qüestió mostra, efectivament, llums i ombres. És cert que amb l'adveniment de la democràcia a l'Estat espanyol s'havia iniciat una nova etapa amb una dinàmica de participació més àmplia que pretenia millorar els mecanismes i òrgans de gestió de les institucions públiques i, entre elles, o potser seria millor dir, al capdavant d'elles, de l'escola, col·legi o institut. L'article 27 de la Constitució espanyola fa referència al paper del professorat, famílies i alumnat en el control i gestió dels centres educatius. Apareixen les primeres normatives i es desenvolupen les lleis que han de posar les bases per complir el mandat constitucional. Es posen en marxa i es regula el paper de les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) i dels consells escolars com a plataformes i òrgans de participació democràtica. Tot sembla indicar que els centres s'obren als diferents sectors i a l'entorn. Però, en els darrers anys, amb la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE, 8/2013, de 9 de desembre), la capacitat de presa de decisions que,

amb més o menys fortuna s'havia adjudicat al Consell Escolar, passa a ser assumida per directors i propietaris dels centres, tant a l'escola pública com als col·legis privats, cosa que debilita encara més el paper de la comunitat educativa a l'hora d'incentivar la participació d'alumnat i famílies o de promoure processos deliberatius centrals en la vida del centre.

Tots aquests elements posen de relleu la necessitat i, al mateix temps, les dificultats amb relació a l'obertura del centre cap a pràctiques que promoguin la democratització i la participació de l'alumnat. En realitat, preguntar-se per la participació de l'alumnat en l'educació secundària i plantejar-se la millora de les relacions entre els diferents agents que participen en la vida d'un institut, requereix un esforç constant i una reflexió continuada sobre la pròpia organització i funcionament del centre educatiu que no és fàcil d'implementar (Freiberg, 1999).

És necessari re-institucionalitzar el centre de secundària, com un procés de millora i d'aprofundiment en la pròpia democratització. Aquí, la re-institucionalització fa referència a una dinàmica col·lectiva en el conjunt del centre que produeix canvis sostenibles i profunds, a partir de projectes singulars propis que connecten comunitat i institució, i creen cultures compartides entre les persones i grups (Tort, 2016). Parlar de democràcia als centres educatius ens remet a la possibilitat d'inventar i experimentar amb noves subjectivitats, relacions i col·laboracions (De Lissovoy, 2013). I això és complex. La innovació sol veure's frenada pel desajust tradicional que existeix entre l'àmbit més específicament pedagògic, el marc institucional i el context polític. En conseqüència, les organitzacions poden semblar progressistes mantenint, al mateix temps, pràctiques institucionalitzades que impedeixen que els nous projectes penetrin en el nucli dur (l'aula), si exceptuem alguns contextos molt experimentals. Es produeix llavors una «dissociació» o «acoblament feble», un factor crític que explica la manca de sostenibilitat de les innovacions i les reformes (Resnick, Spillane, Goldman i Rangel, 2010).

D'altra banda, la conjuntura social i política actual dificulta que l'educació democràtica trobi un entorn d'arrelament en els centres educatius. En els darrers cinc anys l'Estat espanyol ha viscut una forta regressió en la llibertat d'expressió. Des de l'aprovació de la Llei orgànica de protecció de la seguretat ciutadana, coneguda com la Llei mordassa,

i la reforma del Codi penal, que van entrar en vigor el mateix dia, l'1 de juliol del 2015, aquestes lleis han actuat com a eines polítiques antisocials, neoliberals i autoritàries concebudes per delimitar una llibertat que l'Estat veu com a amenaçadora (Huerga i Busquets, 2018). En un context de greu crisi econòmica des del 2008, davant de diferents moviments de protesta i exigències de canvi social (el 15-M, el moviment antifeixista, el moviment de la Plataforma d'Afectats per la Hipoteca [PAH], les reivindicacions socials a favor de l'educació o de la sanitat, en són alguns exemples), l'Estat espanyol ha optat per protegir-se amb una legislació encara més repressiva. Les societats democràtiques, tal com afirma Adela Cortina (2016), han de ser d'alguna manera un sistema de cooperació que minimitzi desigualtats entre els membres que en formen part per a la millora col·lectiva. I el moment sociopolític que vivim no va en aquesta direcció.

Aquest context que va deteriorant la llibertat d'expressió ha afectat els centres educatius, sobretot després de la tensió provocada per les actuacions policials del referèndum de l'1 d'octubre del 2017 (1-O). Aquests fets van crear situacions en què els equips docents s'han qüestionat: què es pot dir o discutir a classe? Si això es posa en dubte, l'autocensura entra en joc. En paraules de Laura Huerga i Blanca Busquets (2018, p.175): «la raó per la qual es produeix l'autocensura és el fet de sentir-nos vigilats. Ens moderem i nosaltres mateixos ens convertim en repressors de la llibertat d'expressió». I, en definitiva, en situacions d'autocensura es produeixen els silencis col·lectius contra les injustícies. Sandra Vicente (2019) al *Diari de l'Educació* conclou: «Les acusacions per adoctrinament a docents arran dels fets de l'1-O van ser la conseqüència tangible i extrema de la polarització i manca de cultura del debat que impera, no només a les aules, sinó a la societat en general».

En aquesta línia, algunes veus com la del sindicat majoritari USTEC-STEs, expressada al document «No et mosseguis la llengua», van cridar a rebel·lar-se contra aquesta situació:

Per això, com sempre hem fet, partint de la pluralitat dels diferents punts de vista presents a l'aula, hem de continuar parlant, debatent i consensuant posicionaments respectuosos en relació amb les situacions que passen en la nostra societat. I com

sempre ho hem de fer amb aquestes premisses inqüestionables: no-violència, democràcia i respecte (p. 3).

Davant d'aquesta situació, s'han fet propostes educatives com la guia *Discrepàcia benvinguda!*, desenvolupada per Marina Caireta i Cécile Barbeito (2018) i editada per l'Ajuntament de Barcelona i l'Escola de Cultura de Pau el desembre de 2018, amb la intenció d'aportar eines al professorat per animar-lo a dinamitzar diàlegs controvertits a l'aula. Aquesta guia respon a la necessitat de promoure la convivència en la diversitat de persones, col·lectius i punts de vista que conformen la societat catalana contemporània. I destaquen la importància de promoure el diàleg sobre temes controvertits, entenent aquest diàleg com a oportunitats educatives per dotar infants i joves dels recursos necessaris per conuiu en la pluralitat i desenvolupar la ciutadania democràtica. A l'octubre del mateix any 2018, s'havia difós el *Manifest per una educació democràtica en valors*, un document encapçalat pels primers redactors del text (Carbonell, Martínez, Puig, Trilla i Uruñuela, 2018) i signat per nombroses persones del camp educatiu, en què s'assenyalen dotze principis i dotze propostes per a aprofundir en una educació democràtica com a alternativa a les inquietuds i reptes de les institucions educatives.

En aquest context sociopolític, promoure l'educació democràtica als instituts esdevé complex, tot i que són prou conegudes les raons pedagògiques que la fonamenten. Apple i Beane ja plantegen (1997) que les escoles democràtiques es preocupen, d'una banda, de crear estructures i processos democràtics mitjançant els quals configurar la vida escolar, i de l'altra, de promoure experiències democràtiques a les aules i al centre. Aquestes estructures i processos poden adoptar diverses fórmules, com ara assemblees, consells escolars i altres accions en què es prioritza la presa de decisions d'alumnat i professorat. Al mateix temps que es faciliten aquestes estructures, cal desenvolupar un currículum democràtic a les aules. Això significa organitzar activitats en les quals sigui possible donar veu a les opinions diverses i facilitar espais on l'alumnat pugui construir el seu propi discurs, contrastant opinions i perspectives diferents. Mantenir processos educatius justos i democràtics als centres és una tasca que demana la reflexió educativa, més enllà d'entendre la democràcia des dels òrgans representatius.

Així doncs, la democratització profunda del centre educatiu és una oportunitat per a la construcció d'un nou programa institucional per a l'educació secundària. No és una qüestió col·lateral o definida en funció de voluntats individuals o de simfonies personals, sinó que esdevé un repte central en la configuració del projecte educatiu d'un centre que cerca un millor acompanyament de l'alumnat de secundària en la seva trajectòria acadèmica i personal en un context social, ara per ara, més hostil des del punt de vista democràtic.

### **Quatre àmbits de participació democràtica**

Les dues investigacions ja finalitzades del GREUV sobre l'educació democràtica ens permeten fer diferents aportacions al voltant de la participació democràtica a l'escola. El projecte d'R+D Demoskole va analitzar les característiques dels processos participatius i democràtics en cinc centres de secundària, del 2013 al 2015. En aquesta recerca vam construir la definició de democràcia escolar en relació amb tres dimensions (governança, habitança i alteritat), amb la intenció d'oferir marcs de reflexió al voltant de les possibilitats i límits d'organitzar pràctiques educatives democratitzadores en els centres. En la dimensió de la *governança*, relacionem la democràcia escolar amb la participació en els processos de presa de decisions. Ara bé, aquesta participació és impossible si no es creen les condicions perquè les persones se sentin confiades, siguin tractades de manera justa i se sentin capacitades per fer sentir la seva veu en els espais col·lectius del centre. Aquestes condicions són les que incloem en la dimensió d'*habitança*. Si bé aquestes dues dimensions són fonamentals per consolidar un concepte de democràcia multidimensional, no són suficients. Una democràcia escolar plena i de qualitat incorpora una visió positiva de l'altre, dignificant al màxim qualsevol tipus de diversitat. Dit d'una altra manera, una democràcia completa té en compte la dimensió de l'*alteritat* en tota la seva extensió. I, finalment, cadascuna de les dimensions esmentades es posa en pràctica desenvolupant un *ethos* que s'articula mitjançant uns valors i virtuts de caire humanista. Aquests valors i virtuts, perquè siguin efectius, han d'impregnar el conjunt de relacions, constituint així l'eix de la cultura escolar (Feu, Simó, Serra i Canimas, 2016).

La segona investigació, finançada per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), «DEMOC: El servei comunitari com a pràctica social innovadora al món local. Anàlisi i propostes de millora», va aprofundir en el projecte de servei comunitari en un dels instituts que va participar en el projecte Demoskole. Aquesta segona investigació es va centrar en l'estudi d'una activitat d'aprenentatge que els centres van valorar com una de les més democràtiques, inclusives i participatives. Lluny de voler generalitzar els resultats, en els apartats següents ens centrem en les aportacions més rellevants sobre quatre àmbits de participació democràtica identificats amb la finalitat de mostrar noves relacions entre la qualitat de la participació democràtica de l'alumnat i el projecte democratitzador del centre. Les investigacions realitzades focalitzen quatre àmbits de participació que han estat claus, per a l'alumnat i professorat, en la percepció de la qualitat democràtica:

- Les tutories, assemblees i consell d'alumnes.
- El treball per projectes més enllà del centre i les accions de servei comunitari.
- L'apropiació de l'espai i de les relacions educatives entre alumnat i professorat.
- El treball en equip docent i el rol de la direcció.

Viure la quotidianitat democràtica als centres educatius implica superar diferents obstacles per crear, mantenir i millorar processos i estructures perquè l'acció dels joves sigui la protagonista. Situar l'estudiant en el centre de l'acció educativa suposa promoure canvis en els instituts de secundària amb un primer objectiu, considerar els joves des del respecte cap a si mateix i cap als altres i, en segon lloc, transformar els centres en un context de vida democràtica (Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy i Reeves, 2010). Acompanyar aquest procés, mobilitzar la capacitat de prendre decisions de l'alumnat en aquells aspectes que els afecten, qüestionar continguts del currículum de forma compartida, adaptar espais per promoure noves relacions entre les persones que habiten el centre i construir noves formes de treball en l'equip docent no són tasques fàcils d'iniciar ni de mantenir en el temps. Hi ha centres que ho proven i, tot i que no sempre se'n surten, avancen en aquesta direcció (Simó, Parareda i Domingo, 2016).



*Els joves en primer pla: les tutories, assemblees i consell d'alumnes*

Els centres que es plantegen el repte de l'educació democràtica situen la construcció del subjecte, o el que autors com Biesta (2015) han definit amb el terme *subjectificació*, com una finalitat fonamental. El creixement de cada jove amb relació a ell i als altres es concreta en el seguiment d'allò que els preocupa. Acompanyar els espais de participació que aquests joves viuen a l'escola implica realitzar accions que se situen en el cor del currículum, perquè fer atenció al que ens diuen aquests joves és poder mirar la totalitat del que mostren i insinuen, atès que el que hi ha en joc, fins i tot en la comprensió de la relació de l'alumnat amb el saber, té a veure amb la totalitat de les vides de cadascú, i no només amb preocupacions cognitives o escolars. Les relacions amb el saber, el desig de conèixer, les vinculacions entre ser i saber, no es poden entendre mirant només els aprenentatges escolars que els nois i noies fan, o les respostes a les exigències del sistema educatiu. Quan es troben en un moment de les seves trajectòries en el qual estan ampliant els seus horitzons vitals i pensant el que pot ser de les seves vides, la pregunta per a l'educació secundària és també quina capacitat té d'acollir el creixement personal dels joves en moments delicats de decisions i transformacions (Hernández, 2006). Des d'aquest enfocament, la tutoria individual i de grup esdevenen espais centrals de construcció de relacions educatives entre cada adult i cada jove i entre els joves. En aquests espais, el que més valora l'alumnat són les converses que flueixen més enllà dels continguts que s'han planificat. Aquestes situacions de conversa espontània no són presents en tots els centres estudiats, però quan hi apareixen són explícitament reconegudes i valorades pels nois i noies.

Als centres on es fan assemblees de classe i consell d'alumnes, els joves opinen sobre aspectes que els afecten de manera directa. L'alumnat valora les possibilitats que el centre els ofereix a l'hora de participar i decidir qüestions sobre la vida acadèmica. Són conscients que hi ha un marge de participació possible, però també manifesten els límits. Tal com afirmen Thornberg i Elvstrand (2012), l'alumnat expressa la participació en la quotidianitat escolar en termes de procés i de relacions més que de resultats, perquè els nois i noies saben que hi ha temes sobre els quals poden decidir i d'altres que no. Coneixent aquests límits, els alumnes valoren positivament els moments

—diferents en els cinc centres participants— en què, a les assemblees i als consells d'alumnes, poden prendre decisions que els interpel·len i els afecten de manera directa. El resultat d'aquestes pràctiques repercuteix en la convivència i en el clima del centre.

Transformar les assemblees i el consell d'alumnes en espais reals de decisió només és possible en els contextos en què els adults respecten les veus de l'alumnat i, al mateix temps, el centre manifesta la voluntat organitzativa d'incloure aquests espais en un projecte pedagògic global, més enllà del compliment de la normativa que regula la participació de l'alumnat al centre.

#### *Cercant els vincles del currículum amb la comunitat: projectes i servei comunitari*

Les escoles que assumeixen el repte de l'educació democràtica qüestionen el sentit educatiu tradicional del currículum i ofereixen espais de participació en els quals els estudiants puguin esdevenir co-recercadors (Fielding, 2018). Plantejar el sentit educatiu dels projectes des de la perspectiva de l'educació democràtica suposa afrontar canvis organitzatius, estructurals i institucionals. En conseqüència, planteja moltes preguntes als equips docents en lloc d'oferir respostes fàcils i immediates. Organitzar el treball per projectes suposa, en primer lloc, repensar els continguts escolars rellevants juntament amb l'alumnat i, al mateix temps, acomodar l'estructura habitual dels temps i espais educatius, adequar el rol del docent al d'acompanyant en el procés d'ensenyament-aprenentatge i plantejar quin és el paper de les tecnologies de la informació i la comunicació en aquest procés. Des d'aquesta perspectiva, el treball per projectes no és una qüestió d'innovació metodològica sinó que es fonamenta en un plantejament polític que aspira a un canvi profund en la concepció del saber escolar.

Els centres de secundària que organitzen el currículum al voltant dels projectes han orientat la participació de l'alumnat cap a la comunitat. Els joves s'han fet preguntes i han resolt problemàtiques que incideixen en l'entorn, per la qual cosa en molts dels projectes realitzats s'han creat oportunitats en què l'alumnat pot escoltar i ser escoltat, així com prendre decisions en espais de responsabilitat compartida que no

sols afecten el seu creixement individual i de grup, sinó que plantegen possibles millores en la comunitat.

Les accions de servei comunitari, que a partir del 2020 seran de caràcter obligatori per a tots els estudiants d'ESO, pretenen, segons el Departament d'Ensenyament, que els estudiants «experimentin i estiguin al capdavant de les activitats de participació cívica, aprenguin a fer un exercici actiu de la ciutadania i posin en joc els seus coneixements i capacitats al servei de la comunitat». Mitjançant la metodologia d'aprenentatge servei, el desenvolupament de competències dins l'aula (deu hores) es combina amb l'acció social a la comunitat (deu hores com a mínim). Responen a una necessitat de l'entorn —que pot ser local o internacional— detectada prèviament. Les accions inclouen un ventall ampli de serveis: l'ajuda a l'escolarització, l'intercanvi intergeneracional, l'entorn, el patrimoni, la sostenibilitat, l'alfabetització digital, etc.

Els resultats de la segona investigació realitzada mostren que en els casos en què el servei comunitari és una acció incardinada en el projecte del centre, es poden destacar tres aspectes que incideixen en la millora de la qualitat de la participació democràtica de l'alumnat: *a)* la corresponsabilitat entre els agents socials, l'alumnat i el professorat del centre per a la detecció de necessitats i interessos de les accions que els joves duen a terme en la comunitat; *b)* la implicació horitzontal en la coordinació entre els agents per al bon progrés del servei, i *c)* les millores en el territori proper que duen a terme els joves amb les accions comunitàries realitzades. En aquestes situacions, els estudiants esdevenen agents actius que posen en joc coneixements i capacitats per servir a la comunitat i desenvolupar-hi algun impacte. Així, l'experiència de servei comunitari es transforma en una participació genuïna en contextos reals (Simovska, 2004, 2007). La diversitat de serveis basada en els interessos dels joves afegeix complexitat organitzativa a l'institut, però fomenta l'autonomia dels estudiants, la situa en el centre de l'activitat educativa (Blitzer-Golombek, 2006), i els anima a prendre les seves pròpies decisions sobre el projecte que volen desenvolupar.

### *Més presència dels joves en l'espai escolar i en les relacions educatives*

Els centres amb una voluntat més democràtica aposten per organitzar els espais i els temps de treball de forma coherent envers la participació de l'alumnat. En aquest

sentit, trobem en alguns centres, per exemple, organitzacions horàries de dues hores que possibiliten formes de participació i de relació amb agrupaments d'estudiants flexibles i heterogenis. De fet, en diferents activitats educatives, com són el treball per projectes, el treball en grups cooperatius o les brigades de suport al centre, s'opta per grups classe de vint alumnes organitzats en cinc grups de quatre persones, amb dos professors a l'aula en algunes sessions de classe. En aquestes sessions predomina el treball de recerca i debat de la informació, el desenvolupament d'idees entre els membres de cada subgrup, així com l'acord conjunt de resultats que en moltes ocasions ofereixen respostes a problemàtiques que pretén resoldre la comunitat. Aquests espais d'aprenentatge esdevenen eixos articuladors de diferents relacions horitzontals entre alumnat i professorat, a través dels quals els joves manifesten compartir un sentiment de pertinença cap al centre i la vivència de sentir-se acompanyats de forma personalitzada.

En els centres amb més participació democràtica, els alumnes expressen que els professors són propers. Els estudiants verbalitzen un bon clima, que es relaciona directament amb les oportunitats que els joves tenen per participar i dir-hi la seva (Leitch i Mitchell, 2007). Això es veu en aspectes intangibles o anecdòtics, com ara que la sala de professors sigui un espai d'entrada i de sortida contínues de joves, que el despatx de la directora sigui la mateixa sala de professors o que els estudiants, sense tenir el professor referent a l'aula, es posin a treballar per iniciativa pròpia. En definitiva, l'alumnat dels centres amb una participació més democratitzadora viuen que la forma com s'organitza l'activitat educativa és diferent de la d'altres instituts i la valoren positivament. Tot i així, des de la perspectiva de l'alumnat, també es posa de relleu que els espais i temps per a la participació i el debat es troben supeditats a l'organització horària de secundària, fortament estructurada amb hores fixes per al desenvolupament de les matèries del currículum.

Donar la veu a l'alumnat té conseqüències, doncs, en l'organització escolar i, per tant, obliga a una reflexió del centre sobre què es prioritza al llarg d'una jornada escolar a l'institut i sobre com s'equilibra la necessitat de disposar d'espais i temps flexibles i, a la vegada, garantir la correcta distribució, quantitat i qualitat del temps d'instrucció i d'estudi. Efectivament, la cultura escolar, o també «gramàtica escolar» (Tyack i Tobin,

1994), implica un conjunt de regles, estructures, pràctiques, codis, formes organitzatives de govern, que defineixen com es concep l'espai, el temps, les transmissions, les qualificacions, la docència... Un «nucli dur» que els centres educatius han conservat al llarg del temps i que tant la societat en general com alguns dels seus actors encara avui perceben com el motlle del que és l'escola vertadera. Aprofundir en la democratització dels centres demana, doncs, abordar les característiques dels seus dispositius i paràmetres organitzatius. En definitiva, 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 impacten en la quotidianitat escolar.

### *Repensant la participació docent de l'equip i la direcció*

Els centres que assumeixen el repte de l'educació democràtica necessiten desenvolupar una complicitat elevada amb les persones que formen part de la comunitat educativa. En primer lloc, entre els docents de l'equip a l'hora de compartir i impulsar el projecte educatiu. És així com el claustre està en condicions de viure la participació de l'alumnat com un repte col·lectiu i no només d'uns quants, i d'assumir aquesta responsabilitat com a pròpia de la funció docent. Així mateix, una certa estabilitat i durada facilita, sens dubte, la continuïtat dels processos de canvi iniciats. Les dimensions d'un centre es revelen com un element significatiu a l'hora de pensar, metodològicament, com abordar la qüestió de la democratització del centre. Les recerques mostren que en instituts d'un o dos cursos per nivell acadèmic és més fàcil impulsar projectes que generin canvis en les pràctiques, en relació amb els centres amb tres o més cursos per nivell. En aquests darrers, la complexitat organitzativa, horària, el volum de docents, grups, línies i espais... han estat grans barreres per als canvis de visions i de pràctiques, llevat que hi hagi una capacitat de coordinació i descentralització elevades en departaments, seminaris, cicles o equips de docents.

Pel que fa al lideratge del projecte, el paper de la direcció dels centres és clau per donar, d'una banda, cobertura institucional, i de l'altra, impuls, efectivitat i profunditat pedagògica al procés i a les actuacions proposades. Si la direcció no prioritza la participació de l'alumnat, amb l'acord del claustre de docents, el projecte no pot tirar endavant. En aquest sentit, cal tenir en compte, també, la configuració institucional de cada centre, la seva titularitat (públic, privat concertat, etc.). El pes de les condicions

laborals i horàries és també un factor a tenir en compte. En aquesta situació, els equips directius esdevenen claus per compartir la vivència democràtica. Aquest treball exigeix capacitat d'escolta i de negociació en l'intercanvi d'interessos, envers les veus de docents més escèptiques amb el projecte, tractant de trobar solucions col·lectives a situacions individuals.

Millorar les pràctiques democratitzadores als centres requereix la determinació de l'equip docent per promoure aquesta forma de treballar i aprendre, i arribar a acords per incloure les activitats més participatives en els horaris escolars i dins el currículum. Treballar en aquesta direcció suposa, per a l'equip docent, enfrontar-se a noves oportunitats i assumir riscos per a innovar, aprendre noves metodologies i formes d'avaluació, conèixer les formes de treballar dels col·legues i saber qüestionar de forma individual i col·lectiva si les decisions preses han estat les més pertinents. En aquest context sorgeixen nous dilemes com, per exemple, el de la deliberació i la representació en aquells centres que creixen i que fan més difícil la democràcia participativa.

### **Avançar en la participació com a camí per a l'educació democràtica**

Les recerques realitzades fan emergir quatre tensions als centres de secundària que es plantegen donar resposta als reptes de la participació per a la millora de l'educació democràtica.

#### *Tensió 1: Entre l'organització curricular disciplinària i la interdisciplinària*

Els centres que generen més espais en què professorat i alumnat viuen processos democràtics s'articulen amb activitats i metodologies d'aprenentatge, com els grups cooperatius, els projectes o l'aprenentatge servei, i amb un fort protagonisme de la tutoria i de les assemblees de classe. En aquests centres, els espais de debat, d'opinió i de decisió per part de l'alumnat són freqüents i regulars, amb la qual cosa es generen més situacions en què l'alumnat pren decisions relacionades amb la problematització dels continguts curriculars, hi ha un increment de la vinculació amb el grup, una millora global en la reflexió sobre els drets en equilibri amb les responsabilitats compartides i acordades, així com un compromís per a la participació comunitària. Al mateix temps, aquest aprofundiment de la democràcia en la institució escolar ofereix noves

oportunitats per a la construcció del coneixement escolar des de l'aula cap a la comunitat. Els instituts amb pràctiques educatives més democratitzadores desenvolupen estratègies en què la recerca de fonts d'informació contrastades, el debat, l'opinió, el diàleg sobre temes controvertits i l'assumpció de responsabilitats per part de l'alumnat són rellevants. En aquest ambient d'aprenentatge es generen noves situacions en les quals les decisions es respecten i són valorades pels diferents agents de la comunitat.

Aquesta forma de treballar amplia la governança en aquells centres en què les metodologies d'aprenentatge esdevenen vies per aprofundir en enfocaments més globals del coneixement escolar des de diferents àrees curriculars i així superar l'enfocament fragmentat de continguts disciplinaris en diferents franges de l'horari escolar. Aprofundir en la participació democràtica en els espais de les matèries curriculars dels centres fa emergir la tensió que els centres de secundària viuen amb relació a l'organització de les matèries curriculars com a eix clau per a l'aprenentatge del coneixement escolar.

### *Tensió 2: Entre el control a l'aula i el benestar en el clima de centre*

Hi ha alguna cosa que no està escrita en les lleis i que seria una cosa així com el grau de «calidesa institucional», que no és sinònim de moltes reunions sinó d'uns espais i temps que permetin l'intercanvi personal, que pot ser breu però intens. 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, que configuren la dimensió d'habitança a cada centre. Les relacions humanes de proximitat amb el professorat, així com els espais i activitats per a la participació, són la condició clau per al benestar al centre i per al desenvolupament de les pràctiques democràtiques. D'altra banda, la modulació de la llibertat individual de l'alumnat, vinculada a la responsabilitat en un entorn de confiança, és imprescindible per entendre els límits de les accions que poden malbaratar la convivència al centre. La millora dels temps i els espais per a l'escolta i la comprensió és una qüestió important, no només en l'àmbit de les estructures formals i de les normes preestablertes, sinó també en l'àmbit dels espais i relacions informals.

Així, en els centres on hi ha estructures disciplinàries menys rígides, la participació de l'alumnat és més activa, el clima basat en la confiança augmenta, l'alumnat viu cotes més elevades de llibertat i millora la responsabilitat individual; per tant, hi ha més benestar. En definitiva, un clima democràtic als centres contribueix al desenvolupament de la responsabilitat i la participació individual en activitats escolars. Tal com afirmen John-Akinola, Gavin, O'Higgins i Gabhainn (2013), aquest sentiment de pertinença, desenvolupat a partir de les relacions interpersonals, possibilita un grau més elevat de compromís i participació en la vida escolar.

### *Tensió 3: Entre el reconeixement individual de cada alumne i el compromís col·lectiu*

En els centres que ofereixen més oportunitats perquè cada alumne trobi els espais propis de reconeixement individual, hi ha més predisposició al compromís col·lectiu. En aquest context, emergeix una tensió rellevant en el reconeixement de l'alteritat quan els col·lectius minoritaris no comparteixen les opcions majoritàries. Es tracta d'avançar, doncs, en processos educatius que afavoreixin la iniciativa, respectin la identitat de cada alumne o alumna, i estimulin el seu creixement personal, en el marc d'un creixement també col·lectiu, centrat en l'aprenentatge. En aquests contextos, els centres que són més explícits a l'hora d'ampliar la participació per a la presa de decisions a un nucli més heterogeni d'alumnat reforcen el grau d'adhesió i el sentiment de pertinença de l'alumnat al centre.

### *Tensió 4: Entre les certeses individuals del professorat i les incerteses del treball en equip docent*

Aquest plantejament democràtic va unit a la cultura col·laborativa de l'equip com a part integral de les pràctiques docents. Els centres on la complicitat en les relacions educatives amb l'alumnat, protagonistes principals en els instituts de secundària, han estat més evidents, plantegen formes de treballar que subverteixen les relacions clàssiques i estandarditzades de poder a través de la participació. Quan aquestes situacions han estat possibles, la participació de l'alumnat ha ampliat els àmbits de decisió i, en conseqüència, ha tingut accés a cotes més altes de llibertat i de responsabilitat en l'exercici de les decisions escolars. En aquest sentit, la participació de l'alumnat en la vida quotidiana dels centres requereix la cessió de poder per part



del professorat de forma personal en les àrees curriculars que li són pròpies per tal de compartir la presa de decisions d'allò que afecta els nois i noies dels centres de secundària.

### **A tall de conclusió general**

Per acabar, volem destacar el fet que promoure la participació democràtica als centres educatius a través de l'organització de les activitats acadèmiques i curriculars i, en general, de la vida al centre, requereix un elevat grau d'ètica, consciència i reflexivitat, per part dels diferents sectors, i no oblidar que en un centre educatiu es posen en joc relacions humanes entre persones de diferents edats que ocupen posicions diferenciades en un marc que, per definició, és jeràrquic. En definitiva, l'educació democràtica suposa acollir, negociar i decidir acords sobre una forma 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.

Avui, la societat occidental és més desigual, els governs menys respectuosos amb els drets humans i les estructures de poder més autoritàries que fa una dècada. El camí pres en la restricció mesurada i gradual de les llibertats coarta lentament els individus en l'exercici de les seves relacions socials (Huerga i Busquets, 2018). Quan l'any 2013 vam iniciar la recerca en l'àmbit de l'educació democràtica, poc ens imaginàvem que analitzar i reflexionar amb els centres educatius els camins per millorar la participació democràtica de l'alumnat i del professorat a secundària obriria vies per reivindicar escenaris on decidir, aprendre, créixer junts i guanyar en llibertats.

**Nota.** Aquest article ha aprofundit en reflexions plantejades en el capítol de Núria Simó-Gil i Antoni Tort (2018), rellegant, en el context sociopolític actual, el material de les investigacions sobre educació democràtica que ha dut a terme el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (GREUV).

«Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros de secundaria» (IP: Núria Simó-Gil, de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya [UVic-UCC]. Ref: EDU 2012-39556-C02-02) és una investigació d'R+D de tres

anys de durada del Pla Nacional, finançada pel Ministeri d'Educació i Competitivitat (MINECO, 2013-2015). Projecte coordinat de la investigació: «Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos» (IP: Jordi Feu Gelis, de la Universitat de Girona [UdG]. Ref: EDU 2012-39556-C02-01). Equip de recerca de la UdG: Paco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Laura Lázaro, Patricia Melgar, Eduard Mondéjar, Gloria Muñoz, Josep M. Palaudarias, Òscar Prieto i Carles Serra; i de la UVic-UCC: Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado i Antoni Tort.

«DEMOC: El servei comunitari com a pràctica social innovadora al món local. Anàlisi i propostes de millora» (IP: Núria Simó-Gil, de la UVic-UCC. Ref: 2016 DEMOC 00012) és una investigació d'un any de durada, finançada per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Equip de recerca: Clàudia Bassaganya, Montse Barniol, Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Teresa Pietx, Joan Soler, Itxaso Tellado i Antoni Tort.

### Referències bibliogràfiques

- Apple, M. W. i Beane, J. A. (comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 76-87.
- Blitzer-Golombek, S. (2006). Children as Citizens. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 11-30.
- Caireta, M. i Barbeito, C. (2018). *Discrepància benvinguda!*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Escola de Cultura de Pau. Recuperat de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/Discrepancia.pdf>
- Carbonell, J., Martínez, M., Puig, J. M., Trilla, J. i Uruñuela, P. (2018). *Manifest per una educació democràtica en valors*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2018/10/08/manifest-per-una-educacio-democratica-en-valors>

- Cortina, A. (2016, juny 1). Para qué sirve la democracia. *El País*. Recuperat de [https://elpais.com/elpais/2016/05/19/opinion/1463655529\\_173595.html](https://elpais.com/elpais/2016/05/19/opinion/1463655529_173595.html)
- De Lissovoy, N. (2013). Inventing Democracy: Teaching and Togetherness. Dins A. A. Abdi i P. R. Carr (eds.). *Educating for Democratic Consciousness: Counter-hegemonic possibilities* (p. 219-231). New York, NY: Peter Lang.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Feu, J., Simó, N., Serra, C. i Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465. doi: 10.4067/S0718-07052016000400024
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial monográfico*, 28-42. Recuperat de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/148>
- Freiberg, H.J. (1999) (ed.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Londres: Falmer Press.
- Hernández, F. (2006) (coord.). *Cap a una escola secundària inclusiva: Sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Huerga, L. i Busquets, B. (2018). *Tu calla! Sobre el dret a la llibertat d'expressió i manifestació*. Barcelona: Raig Verd.
- John-Akinola, Y. O., Gavin, A., O'Higgins, S. E. i Gabhainn, S. N. (2013). Taking part in school life: Views of children. *Health Education*, 114(1), 20-42. doi: <https://doi.org/10.1108/HE-02-2013-0007>
- Lawy, R., Biesta, G., McDonnell, J., Lawy, H. i Reeves, H. (2010). «The art of democracy»: young people's democratic learning in gallery contexts. *British*

*Educational Research Journal*, 36(3), 351-365. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920902935808>

Leitch, R. i Mitchell, S. (2007). Caged birds and cloning machines: how student imagery «speaks» to us about cultures of schooling and student participation. *Improving schools*, 10(1), 53-71. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480207073722>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE), BOE 238 (1990). Recuperat de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE 295 (2013). Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C. i Martínez, À. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Recuperat de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2285\\_d\\_inclusion\\_social\\_caixa\\_catalu%C3%B1a\\_2009.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2285_d_inclusion_social_caixa_catalu%C3%B1a_2009.pdf)

Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. i Rangel, E. S. (2010). Implementing innovations: from visionary models to everyday practice. Dins H. Dumont, D. Instance i F. Benavides, *The nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (p. 285-315). París: OCDE. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-14-en>

Simó, N., Parareda, A. i Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>

Simó-Gil, N. i Tort, A. (2018). Democracy and Participation in Secondary Schools in Spain. Dins J. Feu i O. Prieto-Flores, *Democracy and Education in the 21st century* (p. 141-156). Dordrecht: Peter Lang.

- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective—experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research, 19*(2), 198-207. doi: <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. doi: <https://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Thornberg, R. i Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44-54. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Tort, A. (2016). L'acció i la reflexió pedagògiques. Entre la permanència i el canvi. *Temps d'Educació, 50*, 41-49.
- 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. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- USTEC-STEs. (s. d.). No et mosseguis la llengua. *Eina Sindical d'Informació, 488*. Recuperat de <https://www.sindicat.net/w/docs/eina488.pdf>
- Vicente, S. (2019, abril 24). Discrepància benvinguda: eines per afrontar debats controvertits a l'aula sense caure en un diàleg de sords. *El Diari de l'Educació*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/discrepancia-benvinguda-eines-per-afrontar-debats-controvertits-a-laula-sense-caure-en-un-dialeg-de-sords>

### **Altres referències consultades**

- 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. doi: <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review, 33*(2), 340-345. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. doi: <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>

Day, C. i Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.

Hoy, W.K., Tarter, C.J. i Kottkamp, R.B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Londres: Sage. Recuperat de [https://www.waynehoy.com/pdfs/open\\_schools\\_healthy\\_schools\\_book.pdf](https://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf)

Per citar aquest article:

Simó, N. i Tort, A. (2020). Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 99-120.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>