



**TREBALL FI DE MÀSTER:  
VINCULANT-SE AL TERRITORI: L'APS I LA  
PARTICIPACIÓ COMUNITÀRIA.  
ESTUDI DE CAS EN UNA ESCOLA RURAL**

**Màster en Psicopedagogia  
Universitat Jaume I  
2018**

**Autora: Caterina Monfort Monfort · 73402686A  
Tutora: Auxiliadora Sales Ciges  
Revista: International Journal of New Education**



# **Vinculant-se al territori: l'ApS i la participació comunitària. Estudi de cas en una escola rural**

## **Binding the school to the territory: the ApS and community participation. Case study in a rural school**

Caterina Monfort Monfort  
Universitat Jaume I ([al376809@uji.es](mailto:al376809@uji.es))

### **RESUM:**

L'obertura de l'escola a la comunitat educativa es considera essencial per a poder cobrir les necessitats socials que aquesta té i per afavorir la seua democratització. En aquest estudi, realitzat a l'aula de sisè d'un dels dos aularis d'un Col·legi Rural Agrupat (CRA), es pretén conèixer quina és la percepció de la comunitat envers un projecte d'Aprenentatge Servei (ApS) de millora de l'escola que es du a terme a la classe i respecte la seua participació dins del mateix. Es tracta d'un estudi de cas qualitatiu que arreplega la visió de dos mares, la tutora, la regidora d'educació, l'alumnat de l'aula de sisè, una veïna i dos alumnes de la UJI, a través de la tècnica de l'entrevista, l'observació i l'anàlisi documental. Els resultats mostren discrepàncies entre la metodologia de l'ApS i una més tradicional i una participació secundària de la comunitat educativa. Com a conclusió, es confirma la capacitat de l'ApS per a vincular l'escola amb agents organitzats del territori, sempre i quan l'escola tinga una cultura escolar d'obertura a la comunitat.

**PARAULES CLAU:** Aprenentatge Servei, relació escola-comunitat, participació comunitària.

### **ABSTRACT:**

The school opening to the community is considered essential in order to cover its social needs and to favour its democratization. This study, carried out in an Associated Rural School (CRA), is intended to find out what the perception of the community about a Service Learning (ApS) project is to improve the school and also to know about their participation in it. It is a qualitative case study that collects the vision of two mothers, the tutor, the councilor of education, the students of the sixth form class, a neighbor and two students of the Universitat Jaume I (UJI), through the technique of the interview, the observation and documentary analysis. The results show discrepancies between the ApS methodology and a more traditional one and a minor participation of the educational community. In conclusion, the ability of the ApS to link the school with organized agents of the territory is confirmed, as long as the school has a school culture of openness to the community.

**KEY WORDS:** Service Learning, school-community relationship, community participation.

## 1. INTRODUCCIÓ

L'obertura de l'escola a la comunitat educativa es considera una pràctica fonamental per a convertir el centre escolar en un espai on poder créixer i transformar el propi entorn, més enllà de l'aprenentatge acadèmic de l'alumnat. En les pròximes línies es fa un apropament a la qüestió de la participació de la comunitat a l'escola, es presenta la metodologia d'Aprenentatge Servei (ApS) com una possible eina per afavorir-ho i es plantegen les dificultats que poden donar-se.

Un estudi realitzat pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (MECD) destaca la importància que l'escola no estiga d'esquenes a la societat i a les seues necessitats i requeriments, principalment perquè una forma el futur de l'altra mitjançant un servei que li realitza (MECD, 2014).

En aquesta línia, Zafra (2007, pp. 108-109) afegix que *“els sistemes escolars actuals [...], de la forma com estan concebuts, no poden fer front a tots els problemes que dia a dia entren per les seues portes”*, de forma que es necessita a la comunitat educativa per a formar *“als ciutadans del futur”*, coincidint amb allò que planteja l'estudi del MECD.

Parcerisa i Úcar (2007, p. 7) defensen la qüestió de la participació de la comunitat advertint que *“l'escola del nostre temps té la necessitat d'obrir-se a la comunitat i trencar amb el seu tradicional aïllament. Sense aquesta obertura difícilment podrà complir la funció social que té assignada”*; fent referència a la tasca que el centre escolar té de treballar a través de xarxes amb el territori per a que allò que ocorre a l'aula adquireix sentit al relacionar-se amb la vida quotidiana.

Per la seua banda, asseguren que la comunitat ha de comptar amb l'escola per a fer un projecte comunitari, *“com a agent educador i, al mateix temps, com a subjecte que s'educa”* (Parcerisa i Úcar, 2007, p. 8), remarcant el paper de l'agent extern a l'aula que també és responsable de l'educació però que té dret a créixer dins d'aquest espai, i sobretot posant de manifest la necessitat de treballar conjuntament per a introduir millores en un territori que és compartit.

Traver, Sales i Moliner (2010) afegixen que davant la societat del segle XXI, i per tant de la realitat de la globalització, l'escola ha de ser un espai en el qual formar a la ciutadania des d'una visió de comunitat intercultural i democràtica per a garantir la reconstrucció social. Fins i tot es considera que aquest model organitzatiu podria servir d'exemple per al funcionament d'altres institucions socials.

De forma resumida, en realitat s'està parlant d'allò que anomenen escola inclosa (Traver, Sales, Moliner, Sanahuja i Benet, 2018), és a dir, d'un espai que, assentat en els principis de la inclusió, la interculturalitat i la democràcia, està disposat a treballar conjuntament amb la seua comunitat per a transformar les dinàmiques del territori en el qual es troba.

Però, quan es parla d'obertura a la comunitat educativa a quin grup concret es fa referència? Per a Moliner, Traver, Ruiz i Segarra (2016, p. 122), aquest grup són *“els agents educatius que es troben en el context de l'escola”*. I el territori seria l'espai -el barri, la localitat-, tot i que ara des d'una visió més dinàmica ja que no sols és *“l'espai pel qual es transita i es desenvolupen les nostres accions quotidianes, és també un entorn educatiu”* (Jiménez i Pozuelos, 2001, p. 13).

D'una banda, si es centra l'atenció en les famílies de l'escola, un estudi realitzat per la Universitat de Salamanca, considera que la participació de les famílies a l'escola millora les notes, suposa actituds més bones cap a les tasques escolars, afavoreix una autoestima més elevada de l'alumnat i implica la realització dels deures d'una manera més perseverant (Calvo, Vergudo i Amor, 2016).

A més, té efectes positius de cara a la docència ja que afavoreix la seua satisfacció amb la pròpia professió i suposa major compromís amb la instrucció, ara més centrada amb l'alumnat. En el cas de les famílies, afavoreix la comprensió dels programes escolars, millora la comunicació amb els/les filles i suposa una major valoració del seu paper en l'educació (Calvo, et. al, 2016).

Cal destacar que la presència d'aquestes dins del context escolar *“consolida la democratització de l'escola com a comunitat on és possible l'intercanvi d'opinions que contribueixen a promoure bones relacions”* (Payà i Tormo, 2016, p. 233). Per tant, es tracta d'una participació que involucra a totes les persones que formen part de la comunitat educativa generant una ciutadania activa i compromesa amb la millora.

No obstant, tot i que la participació de les famílies suposa un dret fonamental, habitualment no existeix una participació igualitària entre els diferents grups integrants de la comunitat escolar, reduint-se la presència d'aquestes als Consells Escolars, i sent com a màxim informades i consultades (Silveira, 2016).

D'altra banda, si es centra l'atenció amb altres agents de la comunitat educativa, com poden ser l'Ajuntament o el veïnat, la seua participació, igualment important i beneficiosa, encara sol ser menor. A més, *“quan això té lloc moltes coses canvien en la dinàmica i el funcionament de l'escola. La regulació del centre ha de variar, ha de flexibilitzar-se”*, a diferència de quan ho fan les famílies ja que habitualment se solen instal·lar en les dinàmiques ja existents al centre (Traver et al., 2010, p. 109).

Sortosament, existeixen metodologies que afavoreixen eixa participació comunitària tan costosa dins d'espais d'educació reglada. Un exemple pot ser l'*Aprentatge Servei* que consisteix en la combinació d'un servei a la comunitat amb l'aprenentatge a través de la instrucció acadèmica (Puig, Gijón, Martín i Rubio, 2011).

I és que, un dels objectius d'aquesta metodologia és afavorir l'adquisició de continguts curriculars d'una forma més significativa: *“els continguts no apareixen de manera fragmentada i descontextualitzada, sinó que es vinculen amb les necessitats de la*

*realitat i s'orienten a l'acció*" (Puig et al., 2011, pp. 55-56), fomentant així l'adquisició per part de l'alumnat d'un compromís de millora del propi entorn.

Però, es pot assegurar que l'ApS afavoreix eixa vinculació amb el territori només amb la realització d'un servei? La realitat és que una de les característiques de la metodologia descrita és que no pot realitzar-se de forma aïllada ja que es necessita tot un treball coordinat amb altres agents, és a dir, necessita de xarxes locals per al seu bon funcionament.

Tot i això, els resultats no són immediats. El fet d'aplicar una metodologia com l'esmentada no implica que la participació comunitària estiga assegurada ja que l'alumnat sempre sol estar al centre i el fet d'obrir l'escola a altres agents és vist com un perill ja que podria dificultar el funcionament de les estructures del centre (Traver et al., 2010).

A més, encara que l'escola estiga oberta a eixa participació depèn de molts factors. D'aquesta manera, autors com Garreta (2008) apunten a la falta de temps per part de la comunitat per a conciliar la seua vida laboral amb la participació, encara que això està determinat pel compromís social amb allò que passa dins del centre escolar.

També té a veure quina visió és té de la cultura escolar, és a dir, si es tracta d'un lloc exclusiu per a l'alumnat o d'un espai més ampli amb el qual poder créixer i transformar el propi entorn. Respecte aquest fet autors com Mérida (2002) apunten a una possible sensació d'inferioritat per part d'agents educatius externs a l'aula que dificulta eixa participació.

El present estudi indaga sobre la percepció de la comunitat educativa davant d'un projecte ApS de millora de l'escola dut a terme a la classe de sisè d'un dels dos aularis d'un Centre Rural Agrupat (CRA).

## **2. METODOLOGIA: ESTUDI DE CAS**

Seguint a Stake (1999), quan es fa un estudi de cas es centra l'atenció en un cas singular que per algun motiu o altre és interessant, i s'estudia la particularitat i complexitat del mateix, amb la intenció de comprendre'l. En el present estudi, l'elecció de la metodologia es deu a la possibilitat de, com a psicopedagoga, poder aprofundir la realitat a partir d'un contacte directe amb la mateixa (Angulo i Noriega, 2014).

### **2.1 Context**

El context on s'ha centrat l'estudi de cas és un CRA. Aquesta escola rural es caracteritza per tenir dos aularis, situats en dos pobles diferents. Cal destacar que des de fa uns anys aquest centre està implementant, junt al grup d'investigació MEICRI (Millora Educativa i Ciutadania Crítica) (UJI), un projecte de transformació cap a una escola més inclusiva i intercultural.

En aquest cas es posa el focus només en l'aula de sisè d'un dels dos aularis, ja que el projecte de l'altre aulari no s'acaba de completar. En tot cas, en ambdós classes durant el curs 2017/2018, s'implementa un projecte d'ApS de millora de l'escola, a partir del qual es pretenen abordar els continguts curriculars establerts, i vincular això amb un servei a la comunitat ja que és el propi alumnat qui dissenya l'escola del futur i busca els mitjans per a fer el projecte realitat, tot i que obert a la comunitat per a que aquesta també pugui aportar i participar.

És important citar que el fet d'haver elegit la metodologia ApS no és un fet aïllat sinó que pren sentit a partir d'una dinàmica participativa realitzada a les Jornades de Portes Obertes de l'escola, o dit d'altra manera a la reunió que es realitza a l'inici de curs, en la qual participa tota la comunitat educativa i es pren la decisió de treballar en eixa línia.

## **2.2 Problema i preguntes d'investigació**

Com ja s'ha introduït, la metodologia ApS ajuda a contextualitzar els aprenentatges curriculars de l'aula amb un servei a l'entorn, que a la vegada necessita de xarxes, en les quals hi ha altres agents de la comunitat. No obstant, centrant el focus en l'aula de sisè de l'aulari objecte d'estudi, no totes les persones de la comunitat creuen que aquesta metodologia abasteix els objectius curriculars, tenen compromís amb allò que passa dins l'escola o han sigut coneixedores del projecte realitzat.

Per a comprendre la complexitat d'aquest cas se plantegen dos preguntes. En primer lloc, *Quin valor li dóna la comunitat educativa a la pràctica d'ApS front a altres metodologies?* En segon lloc, *Com ha vist la comunitat educativa la seua participació dins de l'ApS?*

Per tant, aquest estudi té dos objectius a abastir:

- a) Conèixer la percepció de la comunitat educativa de l'aula de sisè sobre el valor de l'ApS per a l'educació d'aquest alumnat.
- b) Valorar la participació de la comunitat educativa en el projecte ApS.

## **2.3 Participants i instruments de recollida d'informació**

Les persones que participen de forma directa en l'estudi són les famílies de la classe (dos mares de l'aula), la tutora, l'alumnat de sisè, una veïna i la regidora d'educació del municipi. També es recull informació de dos alumnes en pràctiques del Màster de Psicopedagogia (UJI), que arrepleguen la informació del dia a dia en un diari, i de les pròpies notes de camp de la investigadora.

La recollida d'informació ha suposat l'elaboració i ús dels instruments que es nombren i s'expliquen a continuació:

- a) Tècnica de l'entrevista en forma de guions d'entrevista individuals semiestructurats, ja que el guió és flexible. Concretament, s'entrevista a les dos mares de l'aula de sisè, a la regidora d'educació i a la tutora. En el cas de les tres primeres, se'ls pregunta per la valoració que fan de l'ApS dut a terme front a una metodologia més tradicional i per com han vist la seua participació dins del projecte i la de resta de persones de la comunitat. Per a la tutora es manté el mateix esquema però se li pregunta per la seua visió respecte la percepció de les persones externes a l'aula.
- b) Tècnica de l'observació en forma de registre anecdòtic. Cal destacar que l'observació és sistemàtica ja que s'observa atenent aquells aspectes que prèviament es planifica observar. En qualsevol cas el registre s'utilitza per a observar a les famílies, a personal de l'Ajuntament i a veïnat en relació a la seua percepció respecte l'ApS i també per a enregistrar la seua participació dins l'escola. L'instrument s'utilitza en quatre ocasions: el dia que s'entrevista a les dos mares, el dia que s'entrevista a la tutora, el dia que es fa la reunió de planificació de la Jornada de Portes Obertes per a presentar els resultats del projecte i el dia de la Jornada de Portes Obertes. Cal remarcar que aquestes estades al centre s'acompanyen de notes de camp, a partir de les quals s'arreplega l'opinió d'una veïna, i de fotografies i vídeos. A més, aquests últims són els que permeten enregistrar la visió de l'alumnat de sisè respecte la necessitat de fer l'ApS per a millorar l'escola.
- c) Tècnica d'anàlisi documental amb diaris. Concretament, es prenen com a referència el diari de la tutora i el dels dos alumnes del Màster de Psicopedagogia de la UJI per a conèixer com viuen el procediment de l'ApS les persones més properes al mateix. Amb aquesta informació també es vol veure quina és la importància que aquests agents li donen a la comunitat educativa (sobretot a les famílies, l'Ajuntament i el veïnat).

Finalment, el fet d'haver triat diferents agents de la comunitat educativa i haver fet ús de diferents instruments es deu a la voluntat de construir una imatge més apropada a la realitat. Per tant, la intenció a l'elegir aquestes fonts i instruments és la d'arreplegar diferents perspectives i per tant la de triangular les fonts d'informació (Jornet, Suárez i Perales, 2002).

Els instruments utilitzats i les persones participants presenten la següent codificació:

Taula 1. Codificació de les persones participants i dels instruments de recollida d'informació

Instrument	Codi
Guió d'entrevista a mare 1	Efam1
Guió d'entrevista a mare 2	Efam2
Guió d'entrevista a la tutora	Etut



Guió d'entrevista a la regidora d'educació	Ereg
Registre anecdòtic de l'observació a famílies, personal de l'Ajuntament i veïnat	reganec
Notes de camp pròpies	notcamp
Fotografies	fot
Vídeos	vid
Diaris de l'alumnat de la UJI	diariprac
Diari de la tutora	diaritut

## 2.4 Anàlisi dels resultats

L'anàlisi de les dades qualitatives extretes s'ha fet a través de l'organització de la informació en categories (Rodríguez, Gil i García, 1996). Aquestes etiquetes han permès classificar les dades atenent els dos objectius de la investigació. Concretament, s'ha fet una anàlisi de contingut mixta: deductiva perquè hi ha categories prèvies (teòriques) i inductiva perquè han emergit categories noves de les dades (emergents).

En primer lloc, s'han generat dos categories teòriques corresponents a les dos preguntes de l'estudi i se'ls ha assignat un codi, específicament un número. En segon lloc, atenent la informació obtinguda de les persones informants i dels instruments utilitzats, s'han generat categories emergents dins de les generals, a les quals també se'ls ha atorgat un codi, format per un número seguit d'un altre número (González i Cano, 2010).

Com s'ha pogut veure a la taula 1, també s'han utilitzat codis per a diferenciar la informació aportada per cada font i per a indicar l'instrument emprat en cada moment.

## 2.5 Qüestions ètiques

Abans d'iniciar l'estudi de cas s'informa a les persones participants dels objectius de la present investigació i es demana el seu consentiment per a formar part de la mateixa. Al llarg de tot el procediment es guarda l'anonimat de les persones que han participat i també la confidencialitat de la informació extreta.

## 3. RESULTATS

Abans de començar es presenten de forma numerada les principals categories abordades dins de cada pregunta i les subcategories en les quals s'han desglossat:

1. Visió respecte l'ApS
  - 1.1. Protagonisme de l'alumnat
  - 1.2. Contingut curricular

- 1.3. Visió front a la classe tradicional
- 1.4. ApS com a eina per a vincular l'escola amb el territori
2. Percepció sobre la participació de la comunitat educativa
  - 2.1. Protagonisme de la comunitat educativa
  - 2.2. Obertura de l'escola a la participació de la comunitat educativa
  - 2.3. Implicació de la comunitat educativa
  - 2.4. Difusió a la comunitat educativa de l'ApS
  - 2.5. Relacions entre diferents agents de la comunitat educativa

A continuació, es presenten els principals resultats d'aquest estudi, tenint en compte els objectius plantejats al principi. Així, es descriu el valor que se li donen a eixes pràctiques respecte altres metodologies i es detalla com s'ha vist la participació de la comunitat educativa en l'ApS. De forma resumida, els resultats mostren discrepàncies entre la metodologia de l'ApS i una més tradicional, i es conclou una participació secundària de la comunitat.

### **3.1 Quin valor li dóna la comunitat educativa a la pràctica d'ApS front a altres metodologies**

El valor que les persones participants li donen a la pràctica de l'ApS front a altres metodologies, generalment, és molt positiu. En primer lloc, es considera que aquesta metodologia posa al centre a l'alumnat i li dóna un protagonisme (1.1.) que fa que aquest estiga motivat i tinga ganes d'aprendre: *"aprenen i no se n'adonen que estan aprenen molt"* (Efam2). Un exemple d'això és quan l'alumnat canta una cançó de forma divertida al pati davant tota la comunitat educativa justificant la importància de l'ApS per a poder cobrir les mancances que el centre escolar té (vid). No obstant, la tutora és conscient que aquesta forma de treballar no s'ajusta als desitjos de totes les famílies ja que es dóna per fet que *"algunes pensaran que no tot l'alumnat pot participar igual"* (Etut).

Tot i això, una de les mares diu que *"quan tu prens el rol de responsabilitat, de persona que investiga, el fet d'estar valorant eixa informació que tu has integrat i treballant en eixa informació, ja t'està fent que l'aprenentatge siga molt significatiu"* (Efam1). És a dir, el fet de treballar amb informació que se pot aplicar a un cas real, afavoreix que es trobe sentit a allò que es fa a classe.

En segon lloc, s'associa aquest protagonisme de l'alumnat amb la manera com es treballa el currículum (1.2.) amb l'ApS a l'integrar les diferents assignatures al projecte i fins i tot algunes habilitats socials: *"en quin nivell estan treballant! La part de matemàtiques, de geometria, etc. I no sols això, aprendre a escoltar, respectar, la generositat, és un aprenentatge de vida"* (Efam1).

No obstant, una vegada més la tutora és conscient que hi ha famílies que no ho veuen igual: *"algunes famílies pensaran que això no val per a res"* (Etut). Cal remarcar que una mare valora de forma positiva el fet d'haver obtingut informació a principi de curs:

*“a principi de curs ens donen curricularment què han de fer al llarg del curs, els objectius a abastir. Sí ens ho han demostrat”* (Efam2) -es refereix a la inclusió del currículum reglat dins de l'ApS.

I és que, en tercer lloc, el fet de canviar els llibres de text per l'aprenentatge a través de projectes genera controvèrsia i dona peu a parlar de l'ApS front a una visió més tradicional (1.3.): *“algunes famílies van més per una via tradicional; però si parlem de percentatges hi ha més que pensen que la metodologia del col·le és bona i curricular, han après a vore la formació personal de l'alumnat”* (Etut). Així, una de les mares participants comenta que *“vinc d'una altra escola tradicional. Fan el mateix o fins i tot més”* (Efam2). En canvi, aquesta també explica les dificultats que ha tingut: *“per a mi allò més negatiu ha sigut que jo he anat perduda, perquè no tenia llibre de referència”* (Efam2).

Finalment, s'acaba valorant l'ApS per a vincular l'escola amb el territori (1.4.) i una mare resumeix la metodologia com *“comunitat educativa unida”* (Efam1) o es comenta que *“sí que ho afaforeix”* (Efam2). No obstant, aquesta última mare conta que *“la meua germana és d'ací i jo crec que si no fóra per mi no ho haguera sabut. S'ha fet difusió però la gent no fa massa cas: cal obrir la ment i confiar”* (Efam2). També l'altra mare creu que *“la resta de famílies haurien de vore que també és d'elles, que és un projecte que es quedarà ací, que és el futur del col·le”* (Efam1).

Cal destacar que en el moment en el qual es decideix treballar a través d'aquesta metodologia, segons conta la regidora d'educació *“el 90% del poble estava a favor”* (Ereg). En canvi, *“en realitat el que no agrada és que ve gent de fora per eixa forma de treballar”* (Ereg). Segons aquesta afirmació, la metodologia no acaba de vincular l'escola amb el territori: *“aquest any s'ha donat la desvinculació del poble. Després ahir es va fer un Consell Escolar i l'única persona del poble era jo”* (Ereg).

### **3.2 Com ha vist la comunitat educativa la seua participació dins de l'ApS**

En primer lloc, pel que fa a la percepció que la comunitat educativa té sobre el seu protagonisme (2.1.) dins de l'ApS, la regidora i les dos mares consideren que la seua participació ha sigut *“secundària”* (Efam2). Així, als diaris tant de la tutora com de l'alumnat de la UJI es destaca la importància de la participació de la comunitat educativa però pràcticament no es centra l'atenció en aquest aspecte -prima el protagonisme de l'alumnat- (diariprac, diraritut).

En qualsevol cas, i en segon lloc, que la participació de la comunitat educativa haja sigut secundària no vol dir que l'escola no s'haja obert (2.2.) a la mateixa: *“ens han dit que podem entrar quan vulguem”* (Efam2). En aquesta línia, cal destacar que a final de curs es fan unes Jornades de Portes Obertes per a mostrar el treball fet a les famílies -i a qui vullga del poble- i per a demostrar que s'han complert els objectius (fot).

Però, i en tercer lloc, quina ha sigut la implicació de la comunitat educativa (2.3.) al llarg del curs? Una de les mares participants comenta que *“vinc tots els dijous, m’agrada i la feina m’ho permet”* (Efam2) o un pare i una mare acudeixen a la reunió de preparació de la Jornada de Portes Obertes i s’ofereixen per a explicar a tota la comunitat com l’ApS inclou els continguts curriculars establerts (reganec). També s’explica que *“vam fer una difusió a l’Ajuntament i van anar les famílies dels i les xiquetes”* (Etut). Tot i que l’altra mare reconeix que *“per tema laboral no és tan fàcil eixa part de col·laboració”* (Efam1).

Per a revertir-ho, la tutora assegura que *“l’ajuda avui en dia no ha de ser una visita a la classe, es poden fer moltes coses fora”* (Etut). Un exemple d’açò és que *“algunes han col·laborat des de casa, moltes vegades es pot ajudar directament donant propostes”*, fet que permet la vinculació de les famílies amb el projecte de l’aula sense haver d’estar dins.

No obstant, es nombra certa desvinculació: *“no veig molta voluntat per part de les famílies, no perquè no ens hagen donat l’oportunitat”* (Efam2) o falta de motivació pel projecte: *“a les sessions de planificació només van vindre tres, quatre famílies de catorze”* (Etut). Sobre aquest fet, la regidora d’educació creu que *“té a vore amb els partits polítics cent per cent, dreta i esquerres, aquests últims estem a favor”* (Ereg) i una mare explica que veu *“molta diferència entre les famílies del poble i les de fora: la gent no està oberta a aquest tipus de dinàmica”* (Efam2).

A tot això, i en quart lloc, la tutora de l’aula objecte d’estudi reconeix que la difusió (2.4.) haguera pogut ser millor: *“la informació de la difusió no ha arribat”* (Etut), tot i que una família explica que *“ens ho enviaven a través de vídeos”* (Efam1). D’altra banda, una mare creu que respecte al veïnat la informació *“l’han de conèixer perquè els mestres han fet difusió però no sé si són conscients ni del treball que han fet, ni de la repercussió que pot tindre en el futur”* (Efam1). En aquesta línia, “una dona que treballa de netejadora a l’escola i està escoltant l’entrevista a una de les mares, en acabar diu que ella és del poble però que la gent del municipi és molt tancada” (notcamp).

Finalment, i malgrat tot allò exposat anteriorment, es nombren certes relacions entre agents de la comunitat (2.5.): *“veig una naturalitat, un apropament, que hi ha una relació prou oberta amb l’Ajuntament”* (Efam1), també es conta que *“estava la regidora, estava l’arquitecte, i estava l’alcaldessa, la sensació va ser molt bona perquè estaven involucrats realment”* (Efam2) -a la difusió a l’Ajuntament- o *“algunes famílies han afavorit la connexió amb la comunitat proporcionant contactes”* (Etut).

#### **4. DISCUSSIÓ**

En primer lloc, pel que fa al primer objectiu *Conèixer la percepció de la comunitat educativa de l’aula de sisè sobre el valor de l’ApS per a l’educació d’aquest alumnat*, els resultats han demostrat que la metodologia afavoreix el protagonisme de l’alumnat a l’incloure totes les assignatures del currículum en un sol projecte, que a la vegada

permet el treball de les habilitats socials, tot i que això implica discrepàncies entre qui creu en la metodologia i qui aposta per una més tradicional, aspecte que es veu reflectit en un conflicte intercultural al propi territori.

Quant al protagonisme que té l'alumnat dins de l'ApS, autors com Puig et al. (2011) parlen de com aquesta metodologia fomenta allò que Delors (1996) considerava com un dels pilars fonamentals de l'educació del segle XXI: aprendre a ser. I això es deu a com l'ApS afavoreix que l'alumnat es llibere de les pròpies limitacions i pose en joc totes les capacitats en una acció conjunta, fet que li dona major autonomia i responsabilitat.

Però, l'organització de la vida acadèmica tenint en compte el pilar esmentat, implica un canvi en la manera d'aplicar el currículum. Respecte aquest fet, Feito (2009) es pregunta si l'escola ha de servir únicament per a passar cursos i fer exàmens o per a que l'alumnat aprengui a pensar. Respecte als centres que prioritzen aquest últim objectiu comenta que:

“en aquestos centres s'aprèn allò fonamental per a la vida, s'aprèn a relacionar-se amb la resta, a reconèixer les diferències entre els éssers humans, el valor de l'amistat i de la solidaritat. En definitiva, s'aprèn a ser bona persona, bon ciutadà i bon intel·lectual” (Feito, 2009, pp. 32-33).

En la línia d'aquest últim posicionament, Aubert i Garcia (2009) citen els principals judicis fets per part de la pedagogia crítica a la ideologia del neoliberalisme al considerar que els centres educatius es troben al servei dels mercats ja que es converteix el discurs sobre la qualitat educativa en l'avaluació de resultats individuals o en l'accés posterior a un lloc de treball, i no en base a la transformació social que pot abastir l'escola.

Respecte aquesta qüestió, Torres (2001) afegix que el material curricular de les escoles ha de despertar l'interès de l'alumnat i generar-li motivació, qüestió que inevitablement millora el clima de la classe al no existir l'avorriment i, de manera més àmplia, ajuda a veure moltes més possibilitats d'intervenció i de millora de la societat en la qual viuen i viuran.

En canvi, Aubert i Garcia (2009) també són conscients que quan es posa com a objectiu el respecte a la diversitat de l'alumnat i a les seues necessitats, moltes vegades això és incoherent amb els bons resultats acadèmics, i sobretot sol afectar als col·lectius més desfavorits. A aquesta qüestió li posen el nom de currículum de la felicitat envers currículum de la competència.

En qualsevol cas, aquestes autores apunten directament a la necessitat de diàleg entre les dos postures, i aposten exclusivament per les comunitats d'aprenentatge o altres experiències educatives que comparteixen principis similars, com és el cas de l'experiència d'ApS, ja que afavoreixen el rendiment acadèmic al treballar les assignatures com un tot integrat en un projecte aplicat al context, fomentant una

educació per a la vida, en la qual es considera fonamental la participació de la comunitat educativa (Aubert i Garcia, 2009).

Per tant, i retornant al projecte ApS de l'aulari objecte d'estudi, la valoració de la seua capacitat per a vincular l'escola amb el territori ha de tenir en compte les dos postures desglossades -encara que la realitat és que entre el negre i el blanc hi ha molta varietat de grisos, simplement és per afavorir la comprensió- per a entendre el conflicte existent al territori de l'escola entre qui aposta per una educació basada en projectes i qui prefereix una educació més tradicional.

Però, respecte aquest cas, cal anar més enllà ja que no solament es tracta de posicions oposades respecte quina metodologia és millor per a l'alumnat sinó que també existeix un conflicte intercultural entre qui acudeix a l'aulari exclusivament pel tipus de dinàmica que es dóna al mateix centre encara que no siga del municipi i qui és de la localitat, que veu atacada la seua identitat com a poble.

En relació al tema del conflicte intercultural, Torres (2011) considera important recordar que les identitats són sempre dinàmiques i estan condicionades a modificar-se en la mesura que les persones es relacionen, bàsicament perquè som éssers socials oberts a aprendre de la resta i a transmetre.

No obstant, cal tenir en compte aquesta situació en el context de globalització actual, on la tendència és la creació d'identitats homogeneïtzades. Així, en alguns casos, aquesta situació mundial, lluny de generar major treball comunitari envers els atacs esmentats, dóna lloc a un alt grau de por, que es tradueix en comportaments individualistes i tancats front a la diversitat, i sobretot perquè els mitjans de comunicació de masses no fan més que informar sobre delictes (Torres, 2011).

Malgrat tot, és inevitable citar que el simple fet de capgirar la manera de treballar el currículum a l'escola, en aquest cas a través d'un servei al poble de millora de l'escola, implica una mobilització del coneixement generat al centre cap a l'exterior, directa o indirectament, en una societat en la que cada vegada més escasseja la democràcia (Feito, 2009). I és que com diuen Puig et al., (2011, p. 48): "*ens fem ciutadans d'una democràcia en bona part gràcies a l'educació*", i en aquest cas l'escola podria ser un referent pel que fa a la valoració positiva de la diversitat per a progressar cap a una escola i una societat més inclusiva i intercultural (Traver et al., 2010).

En segon lloc, en referència al segon objectiu *Valorar la participació de la comunitat educativa en el projecte ApS*, després d'analitzar la informació arreplegada s'ha vist que el protagonisme de la comunitat educativa ha sigut secundari, tot i que l'escola s'ha obert a la participació de la mateixa, però ha faltat implicació per part de la comunitat i la difusió realitzada per part de l'escola generalment no ha arribat, encara que sí es destaquen algunes relacions entre diferents agents de la comunitat com l'escola amb l'Ajuntament o els ponts creats entre algunes famílies i l'escola, proporcionant contactes de referents locals.

Respecte a la participació de la comunitat educativa, autors com Jiménez i Pozuelos (2001) consideren que si la democràcia escolar només es reserva als aspectes formals de l'escola s'acaba provocant l'allunyament dels agents educatius externs a l'aula. En canvi, si s'aposta per la seua participació, no de forma puntual sinó contínua, amb una actitud d'obertura a l'entorn, considerant el desenvolupament del centre com una responsabilitat i una consecució de totes les persones de la comunitat, la seua implicació i compromís es faran més evidents, i l'escola es podrà enriquir d'eixes noves aportacions.

En canvi, malgrat que l'escola tinga una actitud d'obertura, cal tenir en compte també en quina situació es sol trobar la comunitat per a participar, ja que moltes vegades no es tenen en compte les seues necessitats i només es consideren les de l'escola. Davant d'aquesta situació, es recomana comptar amb professionals més enllà de la docència (Torres, 2011), com podrien ser els/les professionals de la psicopedagogia, per a que fagen eixe treball d'aproximació a altres agents educatius de fora de l'aula.

A més, és fonamental prestar atenció a la manera com es difón eixe projecte a tota la comunitat educativa, és a dir, com es mobilitza el coneixement. En aquest punt caldrà tenir en compte si la intenció de l'escola és simplement informar a la comunitat sobre les troballes o involucrar-la per a que eixe coneixement siga enriquit per aportacions d'aquesta, i per tant siga una via per a treballar conjuntament i no una participació puntual en la qual es transfereix informació que habitualment només té sentit per a qui la genera (Perines, 2016).

I és que, la difusió és fonamental perquè és precisament eixe missatge que es treballa conjuntament amb el territori, en el cas de l'ApS de l'aulari en el qual s'ha posat el focus en forma de valors participatius i de convivència, que com s'ha dit en repetides ocasions fa que l'escola siga un model organitzatiu a seguir (Traver et al., 2011), que fins i tot pot arribar a generar noves relacions entre diferents agents de la comunitat, que de segur suposaran noves idees per a millorar el territori, en el qual també es troba l'escola.

Per acabar, la vinculació de l'escola amb el territori és interessant que es faja amb entitats de persones que ja estan organitzades, ja que parteixen de l'experiència de treballar oferint serveis i per tant coneixen quines són les necessitats de l'entorn en el qual desenvolupen les seues accions (Puig et al, 2011), orientant així els projectes ApS que poden sorgir de l'escola i garantint el seu èxit.

## **5. CONCLUSIONS**

L'obertura de l'escola a la comunitat educativa és un fet evident que millora el mateix centre escolar i el propi territori, al treballar per un objectiu comú que és la millora del benestar de les persones que conviuen mitjançant accions conjuntes. No obstant, el fet de relacionar a l'escola amb la comunitat necessita d'una cultura escolar participativa, que és aquella que forma part de l'escola en moviment, generant un aprenentatge

enriquit, front a les escoles estancades, que donen lloc a un aprenentatge empobrit (Rosenholtz, 1989).

No obstant, la línia d'investigació que ha de seguir aquest estudi és analitzar la capacitat de transformació que pot arribar a tindre la metodologia de l'ApS a llarg termini pel que fa a la vinculació de l'escola amb el territori. Al realitzar-se l'estudi durant la realització del projecte no s'ha pogut arreplegar informació al voltant del seu impacte al llarg del temps.

Ja acabant, el fet de treballar conjuntament amb la comunitat educativa no és un procediment fàcil ja que això implica treballar amb la diversitat, en la qual sorgeixen conflictes per l'existència de diverses maneres de pensar, sortosament. I és que, és precisament eixa varietat de punts de vista la que possibilita eixe progrés cap a altres formes de ser, viure, fer i habitar el món, encara que és imprescindible buscar uns valors mínims comuns (Díaz-Aguado, 2003).

Finalment, la vinculació de l'escola amb el territori necessita major atenció per part del centre escolar al paper que se li dóna a la comunitat, normalitzant la seua estada a l'escola com a agent educatiu que aporta la seua experiència, però també com a aprenent de totes les troballes que naixen de l'escola, i tot a través d'un currículum participatiu, intercultural i inclusiu, seguint la idea d'escola inclosa. L'experiència d'Aprenentatge Servei afavoreix eixe aprenentatge i treball conjunt ja que posa en joc la part acadèmica amb un servei a l'entorn, que al cap i a la fi és l'espai de vida compartit, que ara també és educatiu.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Angulo, B. i Noriega, G. (2014). El estudio de caso: Alternativa de investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades. *Perspectivas docentes*, 51, 13-22. Recuperat el 18 de setembre de 2018 de: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1261/1010>

Aubert, A. i García, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 3(10), 231-242. Recuperat el 25 de setembre de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898014.pdf>

Calvo, M<sup>a</sup>. I., Verdugo, M. A. i Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperat el 12 de setembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505135>

Delors (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide



Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del mundo*. Madrid: CEAPA. Recuperat el 12 de setembre de 2018 de: [https://www.researchgate.net/publication/265217518\\_Garreta\\_J\\_La\\_participacion\\_de\\_las\\_familias\\_en\\_la\\_escuela\\_publica\\_Las\\_asociaciones\\_de\\_madres\\_y\\_padres\\_del\\_alumnado\\_CIDE\\_CEAPA\\_Madrid\\_2008](https://www.researchgate.net/publication/265217518_Garreta_J_La_participacion_de_las_familias_en_la_escuela_publica_Las_asociaciones_de_madres_y_padres_del_alumnado_CIDE_CEAPA_Madrid_2008)

González, T. i Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos de investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure investigación*, 45, 1-10. Recuperat el 18 de setembre de 2018 de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476>

Jiménez, J. R. i Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 33, 5-17. Recuperat el 12 de setembre de 2018 de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60324>

Jornet, J., Suárez, J. i Perales, M. J. (2002). *Guía Práctica para la Evaluación de Programas de Formación Ocupacional y Continua*. València: Adeit

Mérida, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 441-468. Recuperat el 12 de setembre de 2018 de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/32528>

Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MECD. Recuperat el 12 de setembre de 2018 de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8c2e037a-8673-4911-8594-d7aa12214d87/estudioparticipacion-pdf.pdf>

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. i Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperat el 14 de setembre de 2018 de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110/1433>

Parcerisa, A. i Úcar, X. (2007). Introducción. En Castro, M<sup>a</sup>. M., Ferrer, G., Majado, M<sup>a</sup>. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. i Zapico, M<sup>a</sup>. H. (Coords.), *La escuela en la comunidad, la comunidad en la escuela* (pp. 7-9). Barcelona: Graó

Payà, A. i Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248. Recuperat el 12 de setembre de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447546543012.pdf>

Perines, H. (2016). *Mobilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: Una aproximación teórica*, 1(10), 137-150. Recuperat l'1 d'octubre de 2018 de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v10n1/1688-7468-pe-10-01-00137.pdf>

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. i Rubio, L. (2011): Aprendizaje-servicio y Educación a la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67. Recuperat el 13 de setembre de 2018: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf)

Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Nova York: Longman

Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. Recuperat el 13 de setembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5315531.pdf>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Recuperat el 18 de setembre de 2018 de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata

Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata

Traver, J. A., Sales, A. i Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. Recuperat el 14 de setembre de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>

Traver, J. A., Sales, M., Moliner, M., Sanahuja, A. i Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (53), 99-116. Recuperat el 14 de setembre de 2018 de: <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339>

Zafra, M. (2007). Intervención escolar comunitaria en contextos multiculturales. En Castro, M<sup>a</sup>. M., Ferrer, G., Majado, M<sup>a</sup>. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. i Zapico, M<sup>a</sup>. H. (Coords.), *La escuela en la comunidad, la comunidad en la escuela* (pp. 81-110). Barcelona: Graó