

Docència



USTEC.STES IAC

Número 36

Un model d'èxit

L'escola rural



Índex

3

Editorial. Una història d'èxit amb un futut incert.

5

Evolució de la normativa a l'escola rural. La història administrativa.

7

Diccionari de l'escola rural. Terminologia bàsica específica.

8

La dinàmica acadèmica. De relíquia del passat a objecte acadèmic de recerca.

10

Entrevista amb Joan Soler i Mata, professor universitari i estudis de l'escola rural.

18

Entrevista amb Roser Boix, coordinadora del màster oficial d'educació i desenvolupament rural.

28

Una escola rural, diferents solucions. Un viatge per les nostres comarques per conèixer diverses formes d'organització.

34

El CEIER al castell de Verdú. Una ubicació privilegiada.

36

Taula Rodona a Verdú. Núria Aragonès, Laura Domingo, Laia Santacreu, Joan Lluís Tous i Rosa Vall conversen sobre el passat, el present i el futur de l'escola rural.

48

Calidoscopi. Un recull de testimonis que ens transmeten les vivències vinculades al seu pas per l'escola rural.

58

Una altra mirada al món rural. França, Irlanda i Finlàndia, tres models europeus d'escola rural.

71

L'home del sac. L'emprenedoria aplicada a l'escola rural.



Agraïments

Fa molt de temps que des d'USTEC-STEs volem oferir el reconeixement a la tasca educativa que s'està portant a terme a les escoles rurals i ara, mitjançant aquesta *Docència*, hem volgut reflectir l'essència d'aquest treball. Hem d'agrair la participació de tota la gent que ha fet possible tirar endavant aquest projecte, ja que sense ells no hagués estat possible. Gràcies per la confiança i per acompanyar-nos en la nostra lluita per la millora de l'educació pública.

Docència

USTEC-STES IAC

Número 36

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Aparicio, Joan Barahona, Montserrat Bayot, Xavier Díez, Arcadi Figueras, Anna Gardeñas, Maite Giné, Angels Martínez, Marta Vives. COL-LABORACIONS: Francesc Arbiol, Outi Auti, Laia Cano, Rosa Cañadell, Josep Casadesús (K-100), Bartomeu Closa, Jordi Codony, Pierre Champollion, Siona Doménech, Laura Domingo, Paton Felices, Jaume Gilabert, Eva Horcajada, Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Montse Pons, Maria Jesús Rodríguez, Tomàs Roncero, Laia Santacreu, Joan Lluís Tous, Rosa Vall, Llorenç Vallès. DISSENY GRAFIC: Josep Aparicio. Edita USTEC-STEs. Dipòsit legal: L-274-1996

Barcelona (08007): Ronda Universitat, 29, 5è Telèfon 93 302 76 06 - Fax 93 302 55 99

Girona (17001): Eiximenis, 14, 2n 2a Telèfon 972 20 20 34 - Fax 972 41 17 03

Lleida (25002): Comtessa Elvira, 13 altell A, Telèfon i Fax 973 26 30 32

Tarragona (43003): August, 21 entl. 1a Telèfon 977 23 52 63 - Fax 977 23 90 04

Tortosa (43500): Nou del Vall, 1, entl. Telèfon i Fax 977 51 10 46

Correu electrònic: barcelona@sindicat.net girona@sindicat.net lleida@sindicat.net tarragona@sindicat.net tortosa@sindicat.net

Editorial

Una història d'èxit amb un futur incert



A finals de la dècada dels setanta, bona part de les escoles de poble s'estaven tancant. L'aparent modernitat s'associava indefectiblement a centres escolars mastodòntics, agrupaments per edats i graus, especialització estricta del professorat, concentració de recursos..., en altres paraules, aplicar a l'educació tècniques industrials a la manera de cadenes de muntatge, com si l'educació imités els patrons de la fabricació en sèrie. En certa mesura,

el que passava amb les escoles no era indiferent a l'èxode cap a les grans ciutats i la baixa consideració social dels entorns rurals. L'erosió de les escoles també representava, en certa mesura, la decadència de la Catalunya rural.

Tanmateix fou la iniciativa d'un grup de joves mestres disposats a defensar la seva escola la que va permetre capgirar la situació. Des de baix, des de l'entusiasme, el treball i el rigor, es plantejà la super-

vivència de l'escola rural a partir d'una idea simple, encara que molt efectiva: per disposar dels mateixos serveis que els centres escolars de ciutat, en comptes de transportar centenars d'alumnes, per què no fer que es moguin uns pocs mestres? És així com apareix la idea de la ZER. Un conjunt d'escoles de poble que comparteixen recursos per tal que tot l'alumnat se'n pugui beneficiar i disposi d'una escola de qualitat. Molts pobles, a més, descobreixen que la marxa de nens i nenes ofereix un aspecte de desolació terrible. I que sovint, aquesta marxa de criatures a la ciutat, potencia encara més, a mitjà termini, el despoblament. Així doncs, pel fet que uns mestres agosarats plantegessin una proposta barata, viable i raonable, a partir de la dècada de 1980, la situació es transforma radicalment. La sagnia demogràfica s'atura, perquè resulta que la idea funciona. I molt bé!

L'escola rural es va bastint i es consolida a partir de la dècada de 1990. Alguns centres, fins i tot, es reobren. Aviat, l'experiència serà objecte de la recerca acadèmica. I es descobreix que l'escola rural obté excel·lents resultats. I quan parlem de resultats no ens referim exclusivament a aspectes estadístics (que també), sinó al clima escolar de convivència, d'articulació educativa i cultural, de metodologies, d'una actitud en què es planteja l'educació amb una vocació artesanal, de tracte personalitzat, de millora

La mida dels centres és més humana, la relació amb les famílies més directa i la implicació professional sol anar més enllà de la dimensió purament escolar

de dinàmiques socials que van més enllà de l'edifici escolar, de reforçament de l'autoestima de les comunitats rurals. És un model elogiat, aquí i en moltes investigacions educatives d'abast internacional, que aviat coneixerà imitadors. L'èxit arriba al punt que en alguns entorns rurals pròxims a capitals de comarca es registren moviments inversos: famílies de ciutats petites que matriculen els fills a escoles rurals a la recerca d'una millor qualitat.

I, per què, aquest èxit? Els mestres rurals reben la mateixa formació que els de ciutat. Els nens de poble no són pas més llestos que els de les grans conurbacions. No hi ha factors, aparents, que expliquin unes diferències que, des d'un punt de vista estadístic, són prou rellevants, i des d'una perspectiva d'experiència, són encara més transcendents.

La fórmula és més senzilla del que sembla. En

primer lloc, i com acabem d'explicar, és fruit de la iniciativa dels mateixos mestres, des d'uns plantejaments d'autonomia horitzontal, en què els professionals són els protagonistes. En segon lloc, i el més important, es tracta d'una qüestió de xifres. Les ràtios mestre-alumnes són molt més baixes. Les aules multigràu de vuit o deu alumnes són molt més enriquidores i, malgrat la complexitat, permeten mantenir una relació més directa i personalitzada. L'Administració queda lluny. Els mestres disposen de més capacitat d'iniciativa pròpia, i això permet un tracte individual, un plantejament artesanal de l'educació que esdevé gratificant. La mida dels centres és més humana, la relació amb les famílies, més directa; la implicació professional sol anar més enllà de la dimensió purament escolar. En resum, el que sempre ha defensat, des dels seus orígens, USTEC·STEs. Al final, la qualitat es fonamenta en una qüestió de xifres.

Precisament aquesta qüestió de xifres, quant a la tendència de les diverses administracions que les consideren imprescindibles, constitueix una gran amenaça contra l'escola rural; però, ben al contrari, és la constatació que és possible millorar l'educació. No es tracta només que el món polític no entengui l'escola rural, també s'intenta fer apologia del capitalisme mitjançant alguns programes d'"emprenedoria".

Les retallades també han afectat l'educació rural. Una educació plantejada en base a menys alumnes per aula, majors recursos, tracte més personalitzat, més escoles i més petites, representa una amenaça per als governs. Les pressions per tancar centres són cada vegada més grans. Es redueixen itinerants. No es paguen (o hi ha retards deliberats) els desplaçaments, la formació no arriba, la voluntat de reforçar el poder de les direccions planteja una pèrdua d'autonomia de les mateixes escoles en favor d'una estructura més vertical, amb unes direccions de ZER amb una descarada voluntat de control burocràtic. L'escola rural és cara i no interessa a les altes esferes del poder, afortunadament, en les comunitats educatives rurals, molts ajuntaments tenen encara prou força per oposar-s'hi. De fet, al llarg dels darrers anys, el món rural català s'ha reforçat, amb major dinamisme social, una millor imatge de si mateix, una gran capacitat de creativitat cultural... Tot plegat un fenomen que difícilment hauria estat possible sense aquests trenta anys d'escoles rurals. Esperem i confiem que aquestes petites escoles de poble continuïn sent nuclis de resistència i d'ofensiva contra aquesta dinàmica.

En els propers anys caldrà molta mobilització, resistència i iniciatives que ens ajudin a millorar l'escola. De fet, des del món rural, aquesta experiència d'èxit també ens ha d'ajudar a reflexionar sobre el que de debò millora l'educació. Caldrà lluitar també per tal d'actualitzar una normativa d'escola rural que s'adapti millor a la diversitat que caracteritza aquests centres escolars, i vetllar per tal que els representants dels treballadors hi puguem participar.

Evolució de la normativa a l'escola rural

Francesc Arbiol

Membre del Secretariat Nacional d'USTEC·STEs



A Catalunya trobem la primera referència normativa el 1984 amb la publicació d'una circular que s'ampliarà amb el Decret 195/1988 sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari. Aquest Decret en defineix els objectius, entre els quals cal destacar l'establiment d'un projecte educatiu comú adaptat a la zona; els òrgans unipersonals i col·legiats i la seva mateixa constitució.

Aquest Decret es consolidarà anys més endavant amb el Decret 198/1996 pel qual s'apròva el Reglament Orgànic de Centres (ROC) i on es dedica un

capítol a les zones escolars rurals que reforça aspectes legiscats anteriors i planteja nous elements com el règim acadèmic i el règim econòmic.

L'Acord de la Mesa Sectorial de 21 de desembre de 1995 va fixar, entre altres mesures de qualitat educativa, els criteris d'assignació de plantilles docents a les zones i agrupaments rurals, i va establir també un compromís de negociació específica que es va traduir en l'Acord de la Mesa Sectorial del personal docent d'ensenyament públic sobre l'escola rural de Catalunya al juliol de 1997, un acord que va marcar, en el seu moment, un avenç important,

ja que fixava les condicions de treball dels mestres adscrits a les escoles rurals, la definició de plantilles dels centres ubicats en l'àmbit rural, l'assignació de

Les ZER neixen per aportar una sèrie d'avantatges a les escoles petites del territori ja que permeten que puguin compartir recursos, projectes, documents, activitats, professorat especialista itinerant i personal administratiu

mestres especialistes itinerants, el sistema de provisió de llocs de treball itinerants, els complements retributius, les indemnitzacions i les reduccions horàries per itinerància, altres indemnitzacions econòmiques, reduccions horàries i complements específics dels òrgans unipersonals de govern de les zones escolars rurals, i altres mesures organitzatives com les substitucions, els criteris de desdoblament, els recursos materials i econòmics per al funcionament de les ZER, els criteris d'adscripció i mobilitat del professorat, la concreció dels serveis educatius i el Pla de formació del professorat destinat a les escoles rurals.

Malgrat la insistència d'algunes organitzacions sindicals van passar els anys i aquest acord no va ser mai actualitzat. A banda d'algunes referències poc significatives sobre les condicions laborals del personal itinerant en l'Acord de la Mesa Sectorial de 2005, no és fins al 2010, amb el desplegament de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, juliol 2009), quan es publica el Decret d'autonomia de centres, on trobem les condicions de centre únic per a les zones escolars rurals reflectides en l'addicional quinzena d'aquest decret.

Les ZER neixen per aportar una sèrie d'avantatges a les escoles petites del territori, ja que permeten que les escoles puguin compartir recursos, projectes, documents, activitats, professorat especialista itinerant, personal administratiu per tal que cadascuna de les escoles, segons les seves característiques, gaudeixi d'un millor funcionament.

Ara bé, la condició de centre únic suposa una sèrie de riscos que van en detriment de la qualitat en l'educació de les escoles rurals, ja que no té en compte les especificitats de les escoles de la ZER, relega les direccions de les escoles a mers gestors (directors/es adjunts), crea sucursals i es perd la

igualtat, la dotació de plantilles com a centre únic, el pressupost únic per al conjunt de la ZER, la pèrdua de gestió democràtica de les escoles que conformen la ZER, el menysteniment de les necessitats específiques de cadascuna de les escoles i la pèrdua d'identitat de les escoles ubicades en localitats petites.

Fins i tot el Departament pretén en un futur proper que els actuals òrgans unipersonals de govern de cadascuna de les escoles d'una ZER cessin en el càrrec anualment.

Que el Departament d'Ensenyament no fa una aposta de futur per l'escola pública és una evidència constatable a cada pas que fa. Si fixem la mirada en les ZER i en l'evolució que han sofert aquests darrers anys tenim un exemple claríssim que les polítiques del Departament propicien que les ZER siguin cada vegada més petites i que hi hagi un degoteig constant de pèrdues de grups. És evident que l'escola rural està amenaçada.

És paradoxal que un decret que s'anomena d'"autonomia de centres" no reconegui aquesta autonomia a les escoles rurals. A més, les zones escolars rurals, encara que són considerades llocs de treball d'especial dificultat per la mateixa Administració des del curs 1990/1991, segons el Reial Decret 895/1989 de 14 de juliol, no han quedat al marge de les retallades quant a recursos humans i econòmics.

Les conseqüències dels criteris de confecció de plantilles utilitzats pel Departament són diverses. A més de la pèrdua de plantilla amb el consegüent desplaçament de professorat interí i provisional es produeix també un tracte discriminatori a les ZER en relació amb l'aplicació de criteris per a la confecció de plantilles a les escoles urbanes. Reforça encara més els desplaçaments entre escoles d'una ZER dins de l'horari fix de permanència per aprofitar així el personal itinerant especialista per impartir més hores de l'especialitat de primària i obre la possibilitat que el professorat d'infantil i primària pugui impartir classe en dues o més escoles de la ZER. Malgrat que l'administració educativa durant els últims anys ja s'havia acostumat a adoptar decisions unilateralment, amb aquest plantejament s'incompleixen definitivament molts aspectes de l'Acord per l'escola rural de l'any 97.

Així doncs, van patir una primera retallada de plantilla el curs 2011-2012 en eliminar bona part de l'anomenat "quart itinerant", que en la majoria de casos va recaure en l'especialista d'educació especial.

A partir del curs 2012-2013 és quan, en la Resolució dels criteris generals de plantilles, es produeix la retallada de professorat més lesiva per als centres públics, incloent-hi les ZER. El Departament d'Ensenyament aplica uns càlculs, tenint en compte el nombre d'escoles i el nombre d'alumnes total de la ZER, que estableixen arbitràriament una ràtio professor/alumne i aquest canvi de criteri obeeix únicament a l'aplicació del concepte de ZER com a centre únic.

Diccionari

de l'escola rural

Zona Escolar Rural

Agrupació d'escoles rurals públiques escampades per diverses poblacions que comparteixen un projecte educatiu comú i, també, professorat itinerant, serveis i recursos administratius a fi d'optimitzar recursos. L'objectiu de les ZER consisteix a promoure la col·laboració entre els centres i les corresponents comunitats educatives, i incentivar la relació entre docents i la socialització entre alumnes. Entre les escoles que la componen, n'hi ha una, normalment la més gran, que és la capçalera, espai de referència per als itinerants i seu habitual dels claustres de ZER.

Les ZER, fruit de la col·laboració espontània de diversos centres a partir d'inicis de la dècada dels vuitanta, van ser creades administrativament el 1988, arran del Decret 195/1988. A l'Octubre del 2014 n'hi havia 89.

Escola Unitària

Centre educatiu independent, constituït per una única aula i amb menys de deu alumnes d'edats diverses. Normalment es troben en petits nuclis rurals. Solen estar a càrrec de dos mestres (sempre que hi hagi SEP). L'Administració, en la resolució de plantilles, les considera com "escoles incompletes que no formen part d'una ZER".

Escoles Cícliques

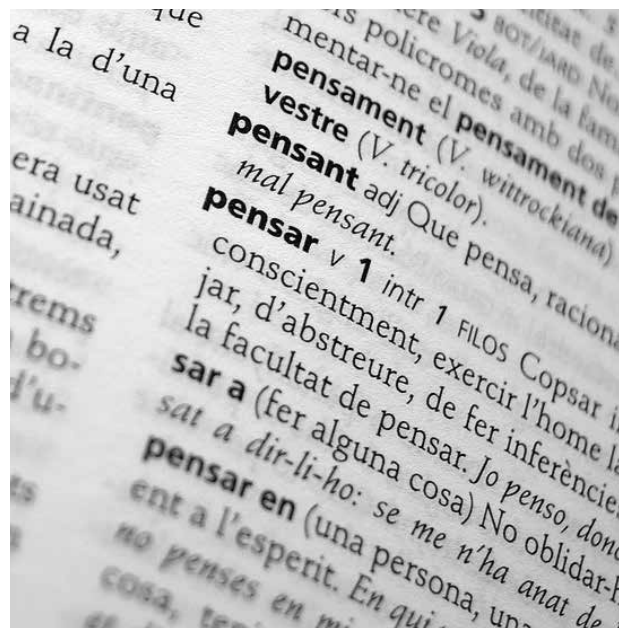
Centres educatius independents constituïts per diversos grups d'alumnes de diferents edats (sovint per cicles, d'aquí el nom). Aquest tipus d'agrupaments, amb plantilles variables segons el nombre de grups, també són considerats com "escoles incompletes que no formen part d'una ZER".

Agrupaments Escolars Funcionals

També anomenats Agrupaments Rurals, són l'associació entre dos centres petits, escoles unitàries o cícliques, que comparteixen professorat itinerant i serveis, tot i que no formen part d'una ZER. Aquest és un tipus d'associació cada vegada menys freqüent atès que moltes han acabat integrant-se en una ZER.

Mestre itinerant

Docent, normalment especialista, que és compartit per les diverses escoles que componen una ZER. Normalment tenen la base dins l'escola capçalera i es mouen per les diverses escoles en funció de la seva càrrega horària. Fins al decret de mesures excepcionals, que ha degradat greument les condicions laborals del professorat i els recursos dins l'escola, tenien una compensació horària pels desplaçaments entre els diversos centres i una indemnització monetària per quilometratge.







La dimensió acadèmica

L'escola rural ha passat en poc temps de ser considerada una relíquia del passat a esdevenir objecte de recerca acadèmica, estretament vinculada a la idea d'innovació pedagògica. L'experiència catalana ha resultat ser, a més, capdavantera en aquest àmbit, amb una gran capacitat de lideratge respecte a altres sistemes educatius. Us presentem aquí una breu mostra de com diversos treballs d'investigació impulsats des del marc universitari l'analitzen i reflexionen al voltant d'una escola considerada com un exemple de qualitat i avantguardisme educatiu

Entrevista amb Joan Soler



Professor de la Universitat de Vic, Joan Soler i Mata sempre ha estat una persona compromesa i implicada en l'educació, però també amb la reflexió sobre com procedir per renovar-la. Ha estat actiu en estudis de l'escola i els seus protagonistes. És una persona que, en tant que professor de la UVIC i amb la inquietud incorporada al seu ADN, ha assumit un compromís personal, social, cultural amb l'educació com a eina de millora social. Ha fet propostes per una escola nova, viva i activa, que vol dir renovadora i alhora en constant procés de renovació i ho ha fet a través dels seus estudis amplis i diversos sobre l'escola en general, l'escola rural en concret i el coneixement global de la història de l'educació a Catalunya. Tot un veritable compromís.

Hi ha algun tipus de formació estructurada sobre l'escola rural a les universitats?

En alguns plans d'estudis anteriors hi havia hagut una assignatura optativa en algunes universitats. Amb una presència continuada només s'imparteix a la Universitat de Vic. De tota manera, intentem que hi hagi continguts sobre l'escola rural a tota la resta de matèries, que no pugui passar que algú acabi la carrera sense haver-ne sentit a parlar.

Les pràctiques s'acaben fent a les rurals d'aquí a la vora?

A tots els estudiants que volen fer pràctiques a escola rural els deixem escollir l'escola.

Durant els dos mesos que duren les pràctiques, han d'estar-hi ubicats?

Sí. Alguns perquè en són, d'allà. D'altres que volien fer junts l'experiència, i volien anar a la Vall



d'Aran, doncs s'hi buscaven un lloc, i s'estaven allà vivint i feien pràctiques en diferents escoles.

És com el màster que es fa a la UB amb Roser Boix?

Sí. Aleshores va sortir aquest màster a la UB, que havia de ser interuniversitari i on participa fent-hi classes una professora d'aquí que està a punt de llegir la tesi doctoral justament sobre escola rural, que es diu Laura Domingo, i la tesi "Contribucions pedagògiques de l'escola rural" (sobre la inclusió a les aules multigràu), i que va centrar la investigació a l'escola de Rellinars (Vallès Occidental), una escola que es va crear de nou, perquè ja havia estat tançada, i Rellinars va créixer. Van fer un projecte interessant, molt participatiu de les famílies. Ella ha fet la recerca sobre aquesta escola amb temes d'inclusió i aules multigràu. N'hi ha poquíssimes de tesis doc-

torals fetes d'escola rural a Catalunya. Hi ha la de Roser Boix, la de Jordi Feu i no sé si n'hi ha cap més.

I en canvi és un tipus de plantejament organitzatiu i pedagògic que de sempre ha despertat aquella inquietud, aquella simpatia, aquell bon mirar, aquell reconeixement per l'esperit que s'ha anat gestant durant aquests anys al voltant de l'escola rural. A la pràctica et pots trobar de tot, com a tot arreu.

Hem passat de considerar-la escola de segona categoria a mitificar-la. L'escola rural, en tot cas, el que té són moltes possibilitats. I d'escoles rurals n'hi ha de tota mena.

Moltes d'aquestes escoles i ZER sorgeixen amb una gran empenta, treballen amb el projecte compartit de la ZER i amb voluntat de col·laboració, amb la singulari-

tat de cada escola..., i alguna d'aquestes escoles en el moment en què comença a créixer, comença a voler independitzar-se de la resta i de voler ser ella sola i, per tant, tot aquest projecte de rural i de voler compartir sembla que fluïxeja.

En la meua percepció personal, a partir de la meua experiència com a tutor de pràctiques, aquí ha tingut lloc un procés: les ZER que van sorgir de manera conjunta, que es van posar d'acord entre si des de l'inici tenen un projecte educatiu més sòlid que les que, amb el pas dels anys, han estat empeses per l'Administració a constituir-ne una. Jo crec que ara ha passat a ser una estructura més administrativa.

A què creus que es deu aquest prestigi social creixent de l'escola rural?

Diria que hi ha diferents factors. D'una banda, es tracta d'una escola que es va saber defensar bé dels processos de concentració escolar dels setanta, que s'ha sabut donar a conèixer, que ha protagonitzat iniciatives interessants d'àmbit local, que ha participat en revistes pedagògiques... Tot plegat ha contribuït a fer-la sortir de la invisibilitat, i aquest esforç els ha comportat un cert reconeixement, una valoració positiva. Alhora, el mite de les escoles grans i graduades, ben viu al llarg de la dècada dels setanta, ha anat caient. De fet, aquests establiments escolars grans van acabar organitzant agrupaments flexibles, experimentant amb grups heterogenis, fent atenció a la diversitat, educació individualitzada...; és a dir, imitant els patrons pedagògics que havien caracteritzat l'escola rural. Des del punt de vista social, també ens hem enamorat del món rural, d'allò petit, d'allò personalitzat..., i ara ens trobem amb famílies que fan quilòmetres per portar els fills a l'escola rural, cosa que fa vint anys era impensable, ja que més aviat passava el contrari, que tenien una escola rural al poble i els portaven a un altre lloc. A més, durant un temps, l'Administració en va tenir una bona cura, si comparem amb èpoques passades, i això ha contribuït a donar-ne una imatge diferent.

A vegades aquesta singularitat organitzativa, pedagògica, a la qual fem referència: agrupaments flexibles, individualització, interacció entre edats..., es perd en el dia a dia i s'acaba, sovint en funció del docent o del substituït que arriba, en l'ús del llibre de text (pàgina 3, exercici 8) i la imitació de patrons tradicionals i conservadors. I el mite de l'escola activa es pot esvaïr en un tres i no res en entrar a l'aula fent un contrast amb la realitat..., o no?

Ara tenim un problema ja que la formació dels mestres en l'àmbit rural s'ha fet tradicionalment en el que seria la formació permanent, sovint amb un paper important per part del Secretariat d'Escola Rural (les universitats col·lectivament no hem fet pràcticament res), i això gairebé s'ha abandonat en els darrers anys. Pel que fa a la formació inicial dels nous docents, que es passaven tres, i ara qua-

tre anys, formant-se, no tenien cap informació sobre l'especificitat de l'escola rural. No han fet mai plans de treball, no han treballat cooperativament amb nens, desconeixen què és una Zona Escolar Rural. Jo he procurat que aquí no ens passés, però hi ha universitats en què no és possible anar a fer pràctiques en una escola rural. Això implica que, quan arriben a una escola de poble, agafen el llibre de text. I, en el millor dels casos, es troben amb algun company que els orienta. En aquest sentit les zones escolars rurals durant un temps van fer molt bé aquesta feina. Tothom, més o menys, es trobava a la Zona amb un coixí que l'acompanyava, i aquest era un dels valors de les ZER, en el sentit que aguantaven el projecte i que no depengués tant del canvi de persones. Jo crec que aquest era un valor important de la zona escolar rural. La zona escolar rural crec que és un dels grans encerts organitzatius i pedagògics de l'escola d'aquest país, que al final tampoc no és res que vist en el temps no

La ZER crec que és un dels grans encerts organitzatius i pedagògics de l'escola d'aquest país, que al final tampoc no és res més que vist en el temps no tingui tot el sentit comú del món

tingui tot el sentit comú del món, però en el seu moment els que ho van començar van saber mirar molt enllà, perquè ara parlem molt de treball en xarxa, però el que es feia a les escoles rurals als anys 80 era treball en xarxa i es van fer coses interessants. Tota la generació que va participar en la creació de les ZER, que es creien el projecte..., penso que això ha canviat molt. Ara hi ha el problema de mestres que arriben a una zona escolar, que ja es troben la feina feta, que no han viscut el procés, que ja no saben com es viu sense la ZER, i aquells elements que els mestres més veterans veuen positius, com trobar-se amb companys dels altres pobles, com la coordinació entre centres, alguns dels més joves ho viuen com una càrrega. En l'últim assessorament que vaig fer, fa uns quatre cursos, vaig trobar que d'un curs a l'altre, la meitat dels docents ja havien marxat. Costava molt de convèncer-los que les reunions aportaven més que no pas l'esforç que ocasionaven, que era un projecte col·lectiu. És un problema, però la solució tampoc no és tancar-se en banda i defensar el castell, també s'ha de convèncer aquesta gent que hi ha més avantatges que no pas inconvenients. D'altra banda, també és possible que les ZER no hagin sabut evolucionar prou.



Tot aquell gran esforç que va culminar en certa mesura amb la normativització, el reconeixement administratiu de la realitat de l'escola rural, ha tingut continuïtat?

L'Administració ho normativitza tot, i ho acaba encasellant de forma excessiva, de manera que sovint acaba matant la vivor, l'esperit més creatiu, allò que havia estat espontani. Al 86, 87, quan en unes jornades s'aprova el primer document de zones escolars rurals comença a plantejar-se el reconeixement administratiu, quan ja n'hi ha 21 que funcionen. L'Administració va molt lentament. Les reconeix un decret del 88, però les primeres 15 no les autoritza fins al 90. Bé, això és d'una lentitud exasperant. Les primeres 15, al 1990, i al 1986 ja n'hi havia 21 que funcionaven i quan es va reglamentant tot es marquen les regles del joc. Reglament de Centres Públics: l'escola rural a dintre; reglaments i lleis posteriors: l'escola rural a dintre; i d'una banda ja està bé, perquè el que es feia abans era reglamentar sense tenir en compte l'escola rural, però ara jo crec que s'encasella molt, per exemple s'ha fet una cosa que no s'havia fet mai, m'hi ha fet pensar l'escola de Rupit. L'escola de Rupit està sola i perquè la gent d'Osona deia "ui, anar a Rupit". ¿Per què no es podia fer una estructura de l'escola de Rupit amb l'escola de l'Esquirol per compartir especialistes? Això administrativament és impossible, però potser hagués ajudat a entendre que quan algunes escoles rurals han crescut, no calia desfer-se de la ZER, perquè ja hi havia maneres d'organitzar-se. I ara, en canvi, quan les escoles creixen saben que en surten més beneficiades si en surten perquè hi tenen més a guanyar i les altres que s'hi queden ja els va bé que en surti la gran, perquè ara, a l'hora de repartir horaris d'especialistes i de recursos, s'emporta un tros important del pastís. I jo penso que això hagués calgut resoldre-ho repartint-lo més bé.

La normativa de la ZER, en un principi, definia una situació que calia reglamentar. Però calia haver anat més

enllà per contemplar altres possibilitats com les que ara apuntaves?

Quan es van crear les zones educatives rurals tenia una certa esperança que això seria més dinàmic, amb plantejaments més flexibles, pedagògics, amb projectes...

Les ZER s'han de tornar a organitzar?

En un sentit no només administratiu, sinó pedagògic i més de poder crear un projecte.

Abans parlàvem del prestigi guanyat de l'escola rural durant els darrers trenta anys. Segur que això no es tracta d'un fenomen aïllat. No creus que el món rural en aquests 30 anys també ha guanyat prestigi?

Jo també ho he relacionat com una de les causes, ja que també hi ha cert enamorament de tot allò que és rural, de tot allò que està fora de la ciutat.

Més enllà d'una moda també hi deu haver elements, oi? (som a Vic on hi ha la Universitat que també té un prestigi i que genera aura cultural)

Jo crec també en el valor del que és petit. En educació, al final, la mida sí que és important.

Per a nosaltres sí; però, l'Administració va en aquest sentit?

Ah!, L'Administració... Jo tinc més clar el punt de vista pedagògic, aquesta perspectiva més des del món educatiu. No cal que sigui tot gran, allò petit permet millorar la relació amb l'entorn, la comunitat, a sentir-nos més còmodes. Això també hi ha influït. No tot està a les ciutats grans, ni a Barcelona, ni a l'Àrea Metropolitana. També hi ha escoles petites (prefereixo aquest terme a "escola rural", així se'n diuen a les Illes) que fan projectes molt interessants, que s'hi poden fer coses innovadores, que els nens hi aprenen..., i això també ha ajudat a valorar les escoles rurals. I el moviment de mestres durant una colla d'anys d'escola rural ha sigut molt potent.

Jo crec que ara necessitaria una sacsejada. tinc darrerament la sensació que ens limitem sobretot a defensar el que ja tenim, més que no pas a mirar endavant. La ZER no és bona perquè sí, sinó perquè ha de poder generar i construir projectes nous. I potser caldria replantejar algunes coses.

El que hem anat veient és que no s'unifiquen els projectes. A moltes ZER cada escola té el seu i potser conflueixen amb un eix transversal perquè es troben tres cops l'any, però no hi ha un projecte com el que expliques de fa anys enrere.

Crec que això és conseqüència de la reglamentació de l'Administració. En definitiva, l'Administració ho ha anat "reconduint" perquè totes les escoles formin zona, encara que abans en pertanyessin a altres, o se n'haguessin deslligat, i aleshores es troben en una situació no sempre desitjada i això es tradueix en projectes una mica artificials.

Quan paraves de sacsejada, en quin sentit hauria de ser?

Potser la mateixa sacsejada que hauria de generar la mateixa educació. Em refereixo a una sacsejada interna, no de les que vénen de fora. Plantejar-se els valors, les possibilitats que podem trobar tant nens com mestres, què podem aprendre, quines possibilitats podem experimentar... Tinc la sensació que sovint ens hem acomodat a la ZER i no veig gaire moviment. De tota manera, també sospito que aquesta situació és fruit de les circumstàncies actuals. L'ensenyament públic ha rebut tant que potser tothom s'ha replegat internament.

I potser s'ha produït un canvi generacional.

Penso que aquest és un punt important. Els mestres veterans en allò que hi veien un avantatge, ara els altres hi veuen un inconvenient. ¿Ara ens hem de reunir al migdia i hem d'anar a l'altre poble si ja ho podem fer cadascú a la seva escola? Jo crec que si una escola, si un municipi troba una fórmula a través del seu projecte, això s'hauria de potenciar. I això no ho fem. Agafem models que ens sembla que funcionen i llavors els elevem a categoria del que ha de fer tothom. Jo crec que l'Administració ha de potenciar coses, però no cal que després s'intentin estendre a tothom com un model a seguir.

Ara fan seccions d'institut. Hi ha llocs on comparteixen edificis, però serveis no gaire, tot i que les comunitats educatives n'estan encantades...

Penso que són experiències interessants, però sóc molt poc partidari de fer generalitzacions. Ara tots institut-escola. Caldria evitar el que ha passat amb les llars d'infants. Es van crear gairebé a tots els municipis, i potser hauria estat més convenient ampliar les escoles de primària i ubicar-les allà. Perquè aviat s'hauran de tancar, perquè no podem ni mantenir l'espai. Parlàvem de dues administracions diferents i a vegades amb els mateixos mestres en contra que la llar d'infants anés allà. Jo veig que

quan hi ha llocs on opten pel seu model, perquè ha sorgit del debat i d'intentar donar resposta a les seves necessitats, caram, allò funciona. I per a mi és la gran lliçó de les zones escoles rurals. Quan a l'any 1979 comença a posar-se en qüestió la política de les concentracions escolars i a l'any següent apareix el llibre de Marina Subirats en què es qüestiona l'estalvi de diners i recursos, i que en alguns casos és més car portar criatures amb transport escolar i els mestres comencen a organitzar-se per la supervivència de les seves escoles rurals, que en molts casos estaven arrossegades a ser tancades; doncs, què podem fer per canviar aquesta tendència i què podem fer per millorar les nostres pròpies condicions de treball, i comencen a pensar i a provar coses i al final és una lliçó, perquè tothom ha fet coses, uns això i uns altres allò i, a vegades amb els inspectors en contra, van anar consensuant una estructura que després l'Administració va reconèixer tot i que li va costar. Jo crec que això té un valor important, ja que dóna resposta a necessitats i per això la gent s'hi troba còmoda i molt bé.

El Secretariat d'Escola Rural ha estat un element important, impulsor de moltes dinàmiques de la ZER; però, fins a quin punt està ben ubicat? Quin és el paper que hauria de jugar?

Convé que hi hagi algú que acompanyi l'escola rural. Continua sent una marca important i identifica a molts col·lectius, a molts mestres. De tota manera cal obrir alguns debats, com el que apuntàvem sobre què fer quan una escola no se sent còmoda amb una ZER; cal buscar fórmules d'associació amb escoles encara que no siguin rurals, treballar conjuntament en temes de projectes o mobilitat entre docents, més enllà dels itinerants...

També hi ha qüestions de riscos; és a dir, si una persona no està al seu lloc d'una manera normativa o se salta la normativa i no està al seu lloc i passa alguna cosa, això pot portar problemes i tenir repercussions greus.

Sí, però també als anys 80, mira que no n'hi devia d'haver de problemes greus si un se saltava la norma i feia no sé què i, en canvi, vam ser capaços de fer-ho i ara no ho fem. No ho fem a cap nivell. Aquí, saltar-se un procés, o dir em sembla que això s'ha de fer així; per tant, ho faig així i que vingui l'inspector, o el que sigui, ho fem poc.

Estàs parlant molt d'autonomia, però d'una autonomia de claustre i d'aula i, en canvi, ara el que sembla és que l'autonomia només arriba per decret.

Això no és autonomia.

És una autonomia contra l'autonomia. És un traspàs de responsabilitat, i parlo de responsabilitats en general, de les administracions.

Som un col·lectiu molt obediència, en el fons..., encara que rondinem molt, continuem sent també molt obediència.

La pregunta és inevitable. Coneixent el passat i havent parlat a bastament del present, com preveus el futur de l'escola rural?

Això és molt difícil de contestar. Jo crec que més que com ho veig, diré quins són els temes que jo crec que són clau. Un és la qüestió de la formació a fons, permanent, dels mestres. Una formació que també faci replantejar qüestions fonamentals, que permeti repensar maneres de fer, perquè als mestres ens acaba agradant molt allò que ens permet donar pautes per actuar a la pràctica, i activitats. Jo hi estic

L'escola rural no és bona en si mateixa, perquè sigui rural no és ni millor ni pitjor; depèn del que hi fem perquè cal dotar-la de contingut i crec en els projectes a mida del poble on l'escola estigui ubicada

en contra d'això. Hi estic enfadat. Jo penso que amb això no anem enlloc. Tothom busca receptes per si tinc un nen amb un determinat trastorn, què he de fer?, etc., estratègies, recursos, això és el que més ens agrada; però, en canvi, no sabem per què fem les coses. Ignorem el passat, fem coses pensant-nos que hem descobert la sopa d'all i resulta que no sa-

bem que algú fa cent anys que ja ho va escriure i ja ho va dir. Això ens empobreix professionalment i ens treu capacitat de decidir. Ens molesta que ens diguin què hem de fer, però acabem convertint-nos en un professional que és un simple executor. I quan reclamem formació, no és d'aquesta que ens obliga a replantejar-nos coses, perquè tot ens sona a teoria. Aquest discurs que diu... "la teoria aquí, i la pràctica allà" jo no la comparteixo. No s'entén l'una sense l'altra. D'altra banda, hi ha la participació. No sé si a l'escola rural hem aprofundit prou sobre les possibilitats que dona una escola de mida petita amb participació, no només de les famílies i dels nens, sinó també de l'entorn i de la comunitat. A partir de treballs que ens han encarregat, per part de la Diputació de Barcelona, en territoris petits de la comarca hi ha un munt d'experiències interessants que a vegades no estan vinculades amb l'escola del poble, i a vegades sí. I que van més enllà de l'escola, si bé hi té un paper important i aquí hi ha molt de camí per recórrer. L'escola en alguns llocs no està prou oberta a l'entorn i no s'aprofita prou el valor de l'escola. El valor de la participació no s'aprofita prou. Després, hi ha la qüestió de la identitat. Amb què ens reconeixem? L'escola rural no és bona en si mateixa. Perquè sigui rural no és ni millor ni pitjor. Depèn del que hi fem. Cal dotar-la de contingut. Hi ha sectors que s'han estancat: com que som petits, ja som inclusius, ja treballem en grup, els alumnes més grans ja ajuden els més petits, som rurals, ja som una bona escola, som cooperatius..., i, en canvi, no hi ha cap projecte. Finalment, el tema de les solucions. Jo crec en els projectes a mida, a mida del municipi, o del poble on l'escola estigui ubicada.



En aquesta obertura de portes sovint hi ha el risc que entrin elements aliens als projectes propis. Si es deixen entrar empreses a l'escola, és possible que aquesta influència, al principi menor, pugui emportar-se el projecte cap a una altra banda, ja que potser l'interès no és coincident amb el de la comunitat educativa.

Quan vaig començar a treballar a l'escola, cap al 1980 o 1981, recordo una discussió en un claustre contra la instal·lació d'un gronxador al pati que publicitava la xocolata Torras, perquè era propaganda d'una empresa. En aquells moments ens ho plantejàvem tot; ara, gairebé no ens plantejem res o ben poques coses. Si l'escola aposta per l'obertura, ha de ser permeable a tot allò que porti valor educatiu, si no té valor educatiu, l'escola ho ha de rebutjar. De tota manera, tampoc no estic a favor de l'escola oberta a tot i a qualsevol cosa. A vegades ens convidaria tancar-ho tot i dir a veure què volem. Jo em referia a l'obertura en la relació amb l'entorn; amb les entitats del municipi, a posar l'edifici a disposició del poble..., En quants municipis petits no hi hem hagut de fer una inversió per una aula al casal i els ordinadors de l'escola a partir de les 5 de la tarda morts de fàstic. I les principals resistències eren dels mateixos responsables. L'educació ha d'anar més enllà de l'escola, però amb l'escola, perquè l'escola ha de continuar sent el pal de paller de l'educació. El principal perill és quan l'escola no té les idees clares.

Quan veiem què és el que està passant a algunes comunitats autònomes com Castella-la Manxa o Galícia que, amb l'excusa de les retallades, estan optant per tancar escoles rurals, creus que l'entorn rural català tindrà prou capacitat per revoltar-se o resistir-se i fer front a aquesta amenaça?

Crec que la majoria de municipis, sí. Veig una qüestió de municipalisme i la identitat dels pobles no és només literatura, està molt arrelada. A perdre l'escola, crec que hi hauria reticències fortes. L'escola continua sent un element de pes.

Arran de la LEC, en alguns esborranys de decrets com el de direccions s'hi contemplava convertir l'equip directiu de la ZER en una mena de superdirecció que restringia les competències i l'autonomia de les escoles que la componien. Creus que hi va haver prou rebombori per retirar aquest punt?

En el seu moment, les zones escolars rurals són una estructura sensiblement diferent als Colegios Rurales Agrupados de la resta de l'Estat. Malgrat que algú pugui pensar que és una qüestió de nom, no és pas veritat. Quan es va avançar en la definició del projecte de zones escolars, aquí hi va haver un debat molt fort sobre la identitat de cada escola a dintre del projecte. Per tant, la ZER no anul·la l'escola, sinó que d'alguna manera la ZER es va construir com una estructura que s'alimentava d'aquelles competències que tenien les escoles i que li cedien. Ens posem d'acord, fem una zona, i des de la zona definim el projecte, organitzem coses en comú. I tot

el que surti d'aquí és competència de cada escola. És responsabilitat de cada escola. Per tant, l'escola no desapareix. Ens dotem d'una superestructura, d'un paraigües que ens aixopluga, que ens ajuda a resoldre problemes que tenim, però la base de les ZER són les escoles. Per tant, l'escola continua tenint una direcció i un codi administrativament parlant. Una identitat no només pedagògica, sinó administrativa. Aquest va ser un debat important i aquí hi van intervenir molt directament els municipis, perquè alguns eren reacis al tema de les zones escolars rurals perquè es pensaven que perdien l'escola. I no era aquesta la idea. A Espanya quan es van muntar els Colegios Rurales Agrupados, a partir del Decret de compensatòria del 86, que van organitzar els primers governs del PSOE, que ho van legislar abans que la Generalitat, es va fer de dalt a baix; és a dir, el Colegio Rural Agrupado anul·lava les escoles, la identitat de les escoles i tots passaven a ser una sola escola amb aules en els diferents municipis; per tant, una sola direcció i prou.

És la diferència entre una estructura jeràrquica i la d'aquí que és una estructura en xarxa.

Exacte. Hi havia aquest component de la ZER que es defineix perquè és un projecte voluntari d'escola, ajuntament i comunitat. I això reforçava molt aquest projecte. En la mesura que penetri aquest discurs que els ajuntaments petits no han de tenir segons quines competències, perquè és el discurs del que és més car i del que és més barat, potser

La ZER no anul·la l'escola, l'escola no desapareix, ens dotem d'una superestructura, d'un paraigües que ens aixopluga, que ens ajuda a resoldre problemes, però la base de les ZER són les escoles

d'aquí a uns anys descobrirem que era més barat això, que no pas allò altre. I això també va passar amb els menjadors, i als anys 70, quan es van començar a tancar escoles i a transportar nens per dir si és més barat això, que no pas el que fèiem. Després es va veure que no era cert. Però jo continuo pensant que aquesta identitat del poble i de dir l'escola la volem, jo crec que la majoria d'ajuntaments els veig amb capacitat de defensar-ho, això. És un tema molt d'ajuntament.

Una cosa és el pressupost que dona el Departament que va directament a la seu de la ZER, aquí hi veiem el perill que cadascú no pugui tenir els seus recursos econòmics i humans per poder desenvolupar el seu projecte

dins d'un poble que serà diferent al del poble del costat. I això és el que vol fer l'Administració ara.

És clar, això va en contra del sentit inicial que tenia. Potser la sacsejada hauria de ser per trobar respostes a les situacions actuals. Si ens continuem creient que la ZER és una estructura administrativa i pedagògica vàlida malgrat el que l'Administració vulgui fer, nosaltres buscarem fórmules per adequar-nos a una nova situació. Hauríem de buscar respostes i maneres de fer que poguéssim compartir, si ens ho continuem creient, i no allò de, ens ho han imposat, doncs ho fem i ja està. Quan deia allò de la sacsejada, també penso que és això, perquè no hi ha capacitat de respondre a coses que l'Administració d'alguna manera decideix i les imposa.

Pel que sembla s'elaborarà una nova normativa sobre l'escola rural. Si no ens agrada tots haurem de lluitar.

Sí. Jo crec que això ja va passar amb el Reglament Orgànic de Centres, al 96, i encara hi va haver capacitat de resposta forta i aleshores sí que afectava molt directament el dia a dia i calia anar al Departament i negociar i enfrontar-se per superar els esculls que plantejava aquell reglament a les escoles rurals. Tal vegada la sacsejada arriba gràcies a l'Administració si vol imposar alguna cosa.

Sobre la formació. Caldria un tipus de formació inicial específica per a la gent que té la intenció de... (o encara que no en tingui la intenció). És a dir, caldria? Hi ha un marc molt específic de funcionament que defineixi l'escola rural? És a dir, en què es diferencia una escola rural d'una escola que no és rural, o rural o petita, és igual, independentment de les mides, o potser sí que condicionen les mides. Què és el que defineix, el que marcaria? I, per tant, si ho defineix tan clarament, caldria una marca específica de formació que anés cap aquí?

Nosaltres amb un grup de gent de diferents universitats, (ara ja parlo de fa molts anys) vam elaborar, sobre la base de les assignatures que hi havia en els plans d'estudi de la carrera de mestre, una proposta per veure en quines assignatures i en quines àrees es podien introduir determinats temes que donessin a conèixer l'escola rural als alumnes, als estudiants nostres; perquè, esclar, el que és imperdonable és que surti un estudiant, acabi la carrera i se'n vagi a treballar en una escola i allí, "caram, m'havien dit que jo seria mestre de tercer, o mestre de quart i jo aquí em trobo amb alumnes tots barrejats i ara, jo què faig, no?" I jo crec que això és

imperdonable. Penso que els estudiants haurien de sortir coneixent què és el Secretariat d'Escola Rural, què és una ZER, com es pot treballar en una classe amb alumnes de diferents edats sense haver de passar pel llibre de text, què vol dir fer plans de treball, treballar cooperativament..., i crec que tot això, en els plans d'estudi inicials s'hauria de contemplar d'una manera més explícita. Per tant, un cop sé que vaig a treballar en aquella escola, doncs que hi pugui haver un acompanyament, i llavors aquí hi ha dues possibilitats, o de la mateixa ZER; és a dir, la mateixa ZER ho fa, com hi ha ZER que això ho han fet, que agafaven els mestres que arribaven i els deien aquí els 3 primers dies de setembre, vosaltres fareu això i això. Fins i tot m'havien demanat d'anar en algun lloc a explicar alguna cosa a mestres que havien arribat. I això sí que hi hauria de ser en la formació inicial, el fet de poder garantir que se surt amb uns coneixements mínims i que després hi hagi un acompanyament professional del mestre, que pot fer un mestre que ja estigui bregat, o es pot fer conjuntament, o es pot fer per territoris, perquè això ha anat bé en els llocs on s'ha fet.



Roser Boix

Grup de treball d'escola rural d'USTEC·STEs

Coordinadora del màster oficial d'educació i desenvolupament rural de la UB. Professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, vicedegana de Recerca i Doctorat a la Facultat de Formació del Professorat i coordinadora del Màster Internacional d'Escola Rural. És autora de diversos llibres i articles acadèmics al voltant d'aspectes metodològics en l'escola rural.

El màster sorgeix de la necessitat de crear un postgrau vinculat a l'escola rural. El GEAR GIER (Grup Interuniversitari d'Escola Rural) hi treballa en la creació de les assignatures, tant obligatòries com optatives, però en el moment de fer-lo oficial, algunes universitats consideren que no és el moment oportú, la qual cosa impedeix crear el que nosaltres volíem, un màster interuniversitari. A partir d'aleshores aquestes universitats es van retirant a poc a poc del projecte i la UB l'assumeix. Elaborem la memòria de verificació, la presentem a Madrid, que ens en dona el vistiplau, i el tirem endavant.

És un màster de formació o acadèmic?

Té un itinerari professionalitzador i un altre de recerca. Ara com que ja sabeu que els màsters ja no són ni professionalitzadors, ni de recerca, es tracta d'un màster oficial, l'únic que hi ha a l'Estat, i verificat per l'ANECA. Ens interessa atraure estudiants de doctorat, i això implica que hi hagi prou crèdits de recerca perquè resulti atractiu als investigadors. Tot plegat s'ha traduït en la presència d'estudiants estrangers, sobretot d'Amèrica Llatina, i també de la resta de l'Estat.

Què va motivar fer un màster d'escola rural?

Als estudis de mestre, els temes relacionats amb l'escola rural pràcticament havien desaparegut. Des del GIER i des d'un grup de recerca internacional coordinat per la UB i amb el suport de molts professors vam considerar necessari abordar acadèmicament aquesta qüestió.

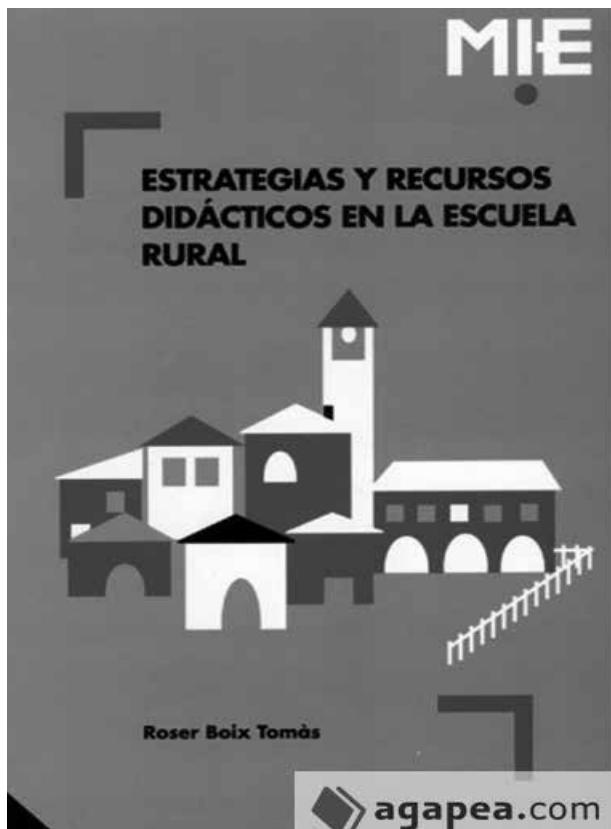
Aquest Grup de Recerca té alguna cosa a veure amb aquell Observatori del Món Rural que hi havia hagut i que encara existeix, i hi treballeu de manera coordinada?

Efectivament. Al GIER n'hi ha membres i conjuntament hem arribat a la conclusió que és imprescindible impulsar bones pràctiques en l'escola rural amb la voluntat de fer recerca i disposar d'un observatori de l'educació rural a Catalunya, amb una entitat que assumeixi totes dues funcions i abasti tots dos àmbits (escola rural i universitat), i que alhora ho combini amb les necessitats de l'entorn.

La creació de l'Observatori es va vincular al Congrés del Món Rural, celebrat a Barcelona el 2006, i això va permetre donar-li visibilitat i fer propostes. En tot moment vam procurar que tingués una independència política per preservar el nostre marge de maniobra i els responsables de la Fundació del Món Rural ens va respectar aquesta nostra voluntat de neutralitat i ens va oferir el seu ajut fins al punt que sempre hem pogut comptar amb un tècnic de la Fundació.

Quines són les vostres principals línies de recerca?

Al grup que coordino, ens centrem en metodologia. El tòpic diu que allò que fa l'escola rural és un model que caldria implementar a la urbana... Aquest és el discurs estàndard, però no és ben bé així, si ho mirem amb deteniment. Hi ha, tal com deia, recerca sobre aspectes metodològics, sobre l'aula o el tractament de les competències, que és on ens estem centrant. Un altre dels tòpics és que l'alumnat de l'escola rural és superior a la mitjana, o



que la relació escola-família és molt més fluida. La nostra funció és investigar sobre què hi ha de cert, i què de percepció subjectiva.

I l'àmbit en què us centreu, és a tot Catalunya, Barcelona...?

Coordino un I+D d'àmbit estatal on participen altres comunitats autònomes a més de Catalunya, com ara Aragó i Andalusia, d'acord amb les diferents polítiques de cada comunitat. També hi participen investigadors de França, Portugal, Xile i Uruguai. En el cas català, com també a l'Aragó o Andalusia, s'està fent recerca des de l'Administració i des de les universitats. També col·laborem amb alguns grups de recerca de França des d'una visió que ens interessa molt i que presenta moltes afinitats. I el mateix passa amb Portugal. I amb l'Uruguai i Xile, perquè des de les universitats, des de la Direcció General -en el cas de l'Uruguai- d'escoles rurals també estan treballant tot el tema metodològic en la nostra mateixa línia, de trencament amb el plantejament tradicional d'escola rural. Ara preparem una trobada internacional a la qual s'incorporaran dos països nous: Itàlia i Finlàndia.

Respecte a la pregunta inicial, aquesta idea utòpica que l'escola rural és un model a transportar a l'escola urbana, no funcionaria pas. A partir de la recerca feta fins ara, aquesta és una de les conclusions a les quals hem arribat.

És a dir que té sentit a partir del context?

I a més a més no tot són flors i violes. Ens hem

quedat molt sorpresos del que realment està passant a Catalunya a l'escola rural i ja no parlo de la resta del territori espanyol.

I a Catalunya us heu centrat a tot el territori?

Van seleccionar aquelles escoles que, a partir d'un qüestionari inicial, ens semblava que empraven metodologies no tradicionals.

Quina lectura feu d'aquesta recerca feta en set països? Em parles que no tot són flors i violes; per tant, què vol dir tot això?

Jo ja havia estat mestra a l'escola rural i des que sóc al Secretariat hi vaig molt. Què passa? Que quan parles en reunions amb els mestres que fan servir el mètode projectes -ara em poso en coses concretes-, i fas algun comentari sobre centres d'interès; és a dir, estratègies didàctiques potser més adequades a l'àmbit rural i no tant la utilització tan estricta del llibre de text, tothom et diu que sí; després la realitat és una altra o bé el sentit és un altre.

Ara bé, malgrat tot, i més enllà del no tot són flors i violes, malgrat la percepció que un té estadísticament, a l'escola rural, (el mite continua), quins són els ítems que realment fan que estiguin com a mínim lleugerament per sobre de l'escola convencional de dues línies urbana, etc.?

Ah! Clar. Ho sabem que està per sobre?

No ho sabem. Potser seria més una visió -per mi-



rar d'interpretar-ho- més idíl·lica de tot el que és el món extraurbà, el món rural, i tot plegat suma ítems a favor d'afirmar que l'escola ubicada en aquest entorn segur que és millor.

Pot ser el factor de correlació alumnes-professor, per exemple un dels factors decisius?

És que depèn, perquè depèn del professor. Hi ha professors que creuen en l'aula multigrada i el seu valor pedagògic i que, per tant, sempre que poden defugen els grups per edats i l'ús del llibre de text. Però n'hi ha d'altres, potser la majoria, mestres bregats i novells, que no ho fan pas així, amb tots els efectes que això té en el procés ensenyament-aprenentatge: reutilització dels llibres de text, amb la repetició tan exacte com sigui possible, amb exà-

mens...

Per una qüestió de cultura pedagògica, de formació docent?

Hi ha molta formació, però hi ha una altra qüestió important: el temps per a la reflexió. El mestre rural no té temps per pensar. Per què pren determinades decisions? No té temps de pensar-hi. I quan parles amb ells: chapeau!, t'han après molt bé la lliçó; però quan fas una observació havent participat entre un mes i mig o dos en un centre, en una escola, dius: ai! Com ho encaixem tot això?

Fins que el mestre no sigui capaç d'entendre el valor pedagògic –torno a repetir– que té la multigraduació, el fet de tenir nens de diferents edats dins d'una classe i com els grans poden ajudar els petits i els petits poden ajudar els grans i, a més, no ho sàpiguen vendre a les famílies, no avançarem.

Però, tot i això, quan mires l'estadística veus que l'escola rural ha tingut èxit en el sentit que ha generat una demanda quan fa vint anys s'estava qüestionant la seva viabilitat.

Però aquesta demanda és més sociològica, que no pas altra cosa.

Pel que fa a les competències, sempre s'ha dit que a l'escola rural s'hi treballen millor.

Però això és un mite. Hem estat vivint molts anys de mites que justament hem d'anar o confirmant o refutant, perquè si no, ni avançarem cap a un model de qualitat, ni construirem coneixement. Un mestre

Fins que el mestre no entengui el valor pedagògic que té la multigraduació, el fet de tenir nens de diferents edats a la classe i com poden ajudar-se els grans als petits i els petits als grans i no ho sàpiga vendre a les famílies, no avançarem

rural no pot confondre la competència de l'autonomia amb el treball en solitari. És a dir, jo treballo molt l'autonomia amb els meus nens; però, què és l'autonomia? El discurs el saben molt bé. Autonomia d'aprenentatge. Tot el procés d'autoorganització. Tot això ho saben bé, però després és autònom el qui està treballant tot sol, perquè l'he posat allà.

Jo he estat treballant en una escola rural i és així.

Llavors també hi ha un altre element que justificaria moltes coses, però tot aquest món idíl·lic en què es ven l'escola rural, t'adones que quan una escola comença a créixer té ganes de ser una escola pròpia i deixar estar les escoles de l'entorn que...

I per què és així?

Per tres motius i el primer és el mateix mestre que no hi creu i de seguida que pot s'organitza per cursos. No és pas culpa seva, eh? Des d'aquesta casa en tenim molta culpa, també.

I pot ser perquè pensen que tindran una millor dotació.

Probablement. I el segon és la pressió de les famílies. Què ens estem trobant? Que hi ha moltes escoles que s'han fet grans, perquè ha vingut gent de fora i la gent de fora no entén què vol dir nens de diferents edats treballant junts i que el meu fill hagi d'estar perdent el temps -segons ells- explicant a un altre un tema, quan aquí això és un valor (un dels valors pedagògics). I el tercer són els ajuntaments. Els ajuntaments que, quan poden, pretenen que la seva escoles de poble passi a ser una escola de ciutat.

Potser caldria definir molt bé el model perquè no hi hagi fissures. Fixar-lo per escrit i, potser, això permetria saber amb què comptem, perquè, quin és el model d'escola rural? Què és aquest model? Potser és una cosa molt difícil de determinar?

La pregunta és si realment hi ha d'haver un model d'escola rural. Passa per la facultat i pregunta: quin model d'escola transmetem als nostres estudiants? La resposta; urbà. I, hem de proposar un model d'escola rural? No, ni l'urbà, ni el rural. El que hem de fer amb els nostres estudiants és explicar aquestes diferents maneres de treballar. Els pots organitzar per edats, per cursos, per capacitats, o per no sé què. I a partir d'aquí fes el que puguis, perquè després quan ets a l'escola ja ho sabem que fem el que podem, però no podem encasellar.

Probablement, bona part del que seria la imatge idíl·lica de l'escola rural es fonamenta més que en qüestions pedagògiques, en una qüestió de correlació; és a dir, moltes famílies aposten per l'escola rural perquè prefereixen tenir els seus fills compartint classe amb 10 o 12 nens amb edats diferents, que sigui un més en una classe de 27 alumnes.

Sí, sí. Així és. I també per part dels mestres, a molts dels quals els fa gràcia anar a treballar a una escola rural, però la gràcia es converteix en desgràcia.

Sí; quan hi ets ho vius.

Clar. És molt bonic dir "me'n vaig a la Cerdanya". A mi em passa i molts dels meus estudiants ho di-

Ara bé, hem de proposar un model d'escola rural? No, ni urbà, ni rural. El que hem d'explicar als nostres estudiants són les diferents maneres de treballar i d'organitzar-se

uen. Ostres! quan descobreixen aquest model de l'escola rural: "Jo me'n vull anar a l'escola rural"; bé, però quan estan fent pràctiques, allò que tenien previst que anirem a esquiar i això i allò, es converteix en un problema gros. I els mestres també acaben..., buf! Anem en compte, eh?, i volen tornar cap aquí. Són molts fronts els que hi ha oberts.

Sí, mons diferents. I quan es comencen a fer una mica grans dins l'escola encara ho són més; volen treballar com una escola rural petita, però estan molt influenciats de l'escola gran i aleshores és complicat. Crec que un problema que tenim els mestres, que en un moment determinat hem volgut aplicar canvis significatius en la nostra manera d'actuar, és el de les expectatives contradictòries, perquè moltes famílies tampoc no ho entenen. Les criatures també han crescut en un sistema molt estandarditzat -i solen ser bastant conservadores: no sempre els agraden els canvis d'organització-, i nosaltres, malgrat tot, som hereus de la nostra pròpia trajectòria educativa; per tant, tot porta a la continuïtat. L'escola pública, el model d'escola prussiana que inspira l'escola graduada continua pesant molt i es manté com una maquinària molt efectiva.

I molt còmoda. Perquè no és el mateix treballar amb un llibre de text amb 25 nens, -ja sé que són 25, no estic criticant res-, i arribar a l'escola i dir avui pàgina tal del llibre de text, o bé arribar i muntar un mètode de projectes, per exemple. És molt diferent, perquè t'ho has de creure; és més còmode arribar a classe, i: "pàgina 8, exercici 9, 10, 11 i 12", que dir: "vinga, va, anem a fer, a veure, penseu, temes, els anem apuntant. Tots hi esteu d'acord? Argumentem-ho. Va, votem. Vinga, va, aquest. Ara com ens organitzem". Tot això, o t'ho creus, o si no...

Sí, però mira, a Lleida, que és petita, hi ha un problema a la ciutat en aquest sentit a l'escola pública. Hi ha centres que treballen amb una metodologia avançada i que estan molt a prop d'escoles privades amb plantejaments pedagògics tradicionals. Quan els alumnes arriben a l'institut, sovint els qui procedeixen de les escoles amb metodologies més innovadores són titllats de no saber res, mentre que qui ha passat per les monges, més avesats a una metodologia repetitiva i acadèmica són més ben considerats per la seva adaptabilitat. I a la universitat passa exactament igual. Aquesta situació afegeix pressió damunt les famílies, els docents i finalment, la totalitat dels centres.

Al final arriba un moment que fas el que pots. Ara mateix, estem aguantant però el futur de l'escola rural és molt negre amb les retallades, i no només a Catalunya, també a la resta de l'Estat

A banda d'aquesta història, també tenim el pes de canvis legislatius com la LOMCE, on no apareix ni una sola línia sobre l'escola rural i amb un govern que, a partir de la seva praxi, sembla dissenyar un futur grec per a les escoles rurals.

Bé, ja hi estem acostumats. Al final arriba un moment que fas el que pots. El futur de l'escola rural és molt negre en aquests moments, i no només a Catalunya, també a la resta de l'Estat. Nosaltres estem aguantant, ja que malgrat les fortes retallades i l'aberració de les dedicacions de tres quarts, dos terços, un terç, dels mestres..., no n'hem tancades gaires encara.

Encara?

A Aragó o Galícia les tanquen arreu. I a Castella-la Manxa, no tan sols les tanquen, sinó que, a més, s'hi torna a parlar d'un concepte del passat com els "internats" per als nens de poble.

Això és Dickens, no?

És que, si ho analitzen en termes econòmics, és més barat internar els nens per poder accedir a l'escola completa que mantenir les escoles dels pobles. Ara bé, és un error gravíssim. Aquí, a la dècada dels vuitanta, ja ho fèiem amb els mateixos arguments. Però, si econòmicament és més barat, socialment és

una ruïna i territorialment resulta devastador. I el més trist és que ara mateix a Castella-la Manxa s'ho estan plantejant seriosament.

Bé, això de separar els nens de les seves famílies ja ho havien fet els espartans a la Grècia clàssica.

En el moment en què et transporten cap a un altre indret, estàs facilitant un desequilibri territorial intern. A més, els nens que marxen no tornen, perquè les amistats, les relacions les fan en un altre lloc. Jo vaig ser "transportada" i sé de què parlo. De la meua generació, que hagin tornat al poble només hi ha una persona. L'escola rural no només és política educativa. És política social i territorial també.

És evident. Però és que fins i tot el sistema aquest en funció de revàlides amb una primera revàlida a segon, tercer de primària i una a sisè de primària en la qual t'avaluaran les matèries troncal i que, per tant, si hem de mirar els models d'avaluacions, teòricament objectives, que suposo que estan fonamentades en el model anglosaxó de preguntes d'elecció múltiple i que siguin molt fàcil de respondre, que bàsicament l'única cosa que potència és un control del currículum i després una memorització.

Totalment. A més, estem enganyats i contents, perquè et donen un resultat de les proves, però és que resulta que almenys a les concertades s'estan un mes i mig entrenant-se per preparar-les. Però no parlem de competències, sinó de resultats.

Que és el que ha passat al món anglosaxó, l'ensinistrament per superar bé les proves i el frau.

Exacte.

Has dit que quan acaben aquest màster tenen la titulació de màster acadèmic?

Es tracta d'un màster oficial.

De quins camps acadèmics provenen els vostres alumnes?

D'arreu. Hi ha periodistes, de ciències ambientals, etc. Si bé el que hi ha més són mestres, evidentment.

I les sortides professionals?

No té una sortida professional directa, sinó que ofereix un coneixement real sobre com treballar l'educació en un territori rural.

Hi ha un perfil especial dels participants al màster; és a dir, pel que fa a classe social, sexe, procedència geogràfica?

Majoritàriament són dones. D'homes n'he tingut dos i un procedent d'un Erasmus. N'hi ha de totes

les edats, però no més enllà dels cinquanta. La procedència depèn dels anys, perquè també depèn de si als estrangers els donen beques o no. Hi ha procedència estrangera sobretot d'Amèrica Llatina.

I provenen majoritàriament del món rural?

A nivell general, sí. A més, alguns dels estrangers són indígenes. L'any passat vam tenir una maputxe que tot just ara està fent la tesi.

I imagino que bona part de la gent també deu combinar estudis i feina?

No. La majoria vénen becats del seu país.

És a la tarda?

És a partir de 2/4 de 6 de la tarda per afavorir la participació dels mestres o de persones que estiguin en actiu. De fet, tenim una estudiant que treballa en una escola de Cornellà de Llobregat.

I els becats d'aquí són beques convencionals o són beques específiques?

Són beques convencionals. El preu del màster representa al voltant d'uns 3.000 €. Molt, per a una universitat pública.

De fet ja ho sabem, perquè amb Bolonya ningú no s'enganyava, que hi hauria matrícules cares en els graus i matrícules ultracares en els màsters.

Els estudiants de fora, d'Amèrica Llatina sobretot, si no estan becats no poden pas venir. En el cas xinès, part dels fons de les beques per a estudiants estrangers provenen de l'exportació del coure, i són prou generoses per tal que els mateixos estudiants puguin mantenir-se aquí amb les seves famílies. Em consta que a Mèxic i Brasil la política de beques va en una línia similar. I amb alguns becaris espanyols, sembla que també.

Becar els alumnes estrangers té un retorn.

És que ha de ser així. L'Estat inverteix en una persona, i aquesta li ho ha de retornar d'alguna manera.

I amb els convenis que feu amb altres països també s'hi inclou que el professorat vostre pugui intercanviar-se amb màsters similars que s'hi puguin fer?

Sí que es pot fer, sí. En docència i en recerca.

I la recerca suposo que és caríssima, perquè anar



a aquests països...

Més que anar-hi, fem venir aquí els investigadors. A banda del Pla Nacional I + D es tracta d'un projecte internacional per la col·laboració amb altres països. I això implica un finançament extra, especialment per fer front a la despesa dels desplaçaments.

Per la teva experiència a l'Amèrica Llatina, quina sensació et va quedar amb el que hi està passant?

Depèn de cada país, és força divers.

Playa Ancha és a Xile...

És a Valparaíso. La primera cosa que et sobta en arribar és veure els estudiants vestits igual. Allà la Universitat els donava la roba, però a les famílies dels universitaris no els arribava per a les sabates, i això xoca molt. Una vegada t'endinses al territori, la segona cosa que sorprèn és quan entres a les petites escoles rurals i la primera cosa que et pregunten és "¿Donde está tu marido?". I després, en el tema de la recerca un cop havíem seleccionat les escoles-mostra a Xile, que ja sabeu com n'és d'allargat el país, va haver-hi el famós terratrèmol últim i la majoria de les escoles rurals es van ensorrar i no les hem tornat a recuperar. Ara aquests nens no tenen l'escola al mateix lloc.

Sí, però es va desmantellar un sistema educatiu que funcionava relativament bé, fins a l'època d'Allende, i que ara, pel que tinc entès, a Xile hi ha un moviment de fons, molt contestatari a favor d'una escola pública digna.

Efectivament. És que allò és per veure-ho. I Xile és dels millors, perquè hi havia escoles en què tu hi entraves i si no fos perquè eres en un altre país, l'escola era molt semblant a les d'aquí, a dins l'aula, amb la manera de treballar. O te'n vas a El Salvador, perquè jo he estat molt crítica amb el Banc Mundial, cosa que també m'ha portat molts problemes, tu entres en una escoleta rural per on havia passat la guerrilla i no tenen gairebé espai, però de dues aules, una està plena de llibres de text nous, que no els han tocat mai, però com que el govern està obligat a comprar aquests llibres, perquè el Banc Mundial els obliga a comprar-los les escoles estan plenes de llibres de text nous, de no sé quants anys allà guardats perquè no es facin malbé. Són coses d'aquelles...

Sobre això que acabes d'explicar dels llibres de text, jo a l'any 1996 vaig estar becat per anar a l'Argentina i just en aquell moment el nostre sistema estava en plena transició cap a la LOGSE. Però és que a l'Argentina estaven fent canvis en la llei educativa. La meva sorpresa va ser que, quan la universitat on feia recerca em demanava que fes xerrades sobre el sistema educatiu espanyol, jo explicava els dos: el que estàvem deixant i el nou. En un auditori compost per docents i inspectors,

es fa el silenci i es miren amb cara de sorpresa. El sistema que nosaltres estàvem deixant (l'estructura d'EGB, BUP, COU) era el que l'Argentina tot just començava a implantar. Després vas gratant i resulta que César Coll, ànima de la reforma, els havia anat a vendre una cosa obsoleta. En educació estava passant el mateix que amb les infraestructures. Les grans empreses espanyoles (Telefónica, Iberia) estaven colonitzant-ho absolutament tot, a còpia de vendre a preu d'or material de rebuig. La reforma educativa argentina era una manera de reciclar, a preus abusius. El sistema educatiu argentí,

Hi ha països que s'estan endeutant per comprar uns materials que després no utilitzaran i els problemes reals, com que sovint no hi ha mestres a les escoles en entorns rurals, no es resolen

que tradicionalment és de prou bona qualitat, l'estaven reformant per satisfer els interessos empresarials espanyols i estrangers.

Sí, senyor. Al darrere hi ha les multinacionals i el Banc Mundial. I és un drama. Aquests països s'estan endeutant per comprar uns materials que després no utilitzaran. I, en canvi, els problemes reals, com que sovint no hi ha mestres a les escoles en entorns rurals i de difícil accés, no es resolen, perquè no en nomenen, no els substitueixen o no controlen que hi vagin. De què serveixen, doncs, els llibres si manca el primordial.

Altres paradoxes. A Colòmbia hi ha la famosa Escola Activa, no sé si n'heu sentit a parlar, però d'Activa només en té el nom, perquè no té res a veure amb el que a Europa entenem per activa, sinó que és una metodologia potenciada pel Banc Mundial i vinculada a uns determinats llibres de text. I això és la metodologia activa a les escoles rurals colombianes, amb el Banc Mundial al darrere. És complicat, eh?

Malauradament és força simple.

I genera un deute enorme. Costa Rica, en canvi, és un dels països que ha aconseguit sortir-se'n d'això, però és molt difícil.

La veritable formació comença quan treballes. La metodologia és igual a l'escola rural que en una altra.

A Espanya no necessitem mestres amb perfil de rural. Una altra cosa és als altres països. Amèrica

Llatina té un altre perfil, perquè hi ha el tema del desenvolupament, el paper de promotor i de desenvolupament local. A Catalunya no necessitem aquest perfil. Necessitem un mestre que pugui fer front al que es trobi al marge del territori on es trobi. El món rural català és molt urbanitzat. I un mestre ho ha de saber.

És exacte.

I a més amb molta circulació. Ahir, per exemple,

Els mestres contribueixen també al mite, perquè fan de mestres, tenen la sensació que fan de mestres. A la classe no hi tenen un Pau, un Pere, un Joan. Hi tenen el Pau, el Pere, el Joan... I això és diferent

parlàvem amb un valencià, que explica una cosa que a molts catalans ens sobta molt, i és que molts valencians difícilment es mouen d'un mateix entorn. Cada poble té una lògica molt diferent. Hi ha llocs, per exemple, d'un domini del català important, un poble on la meitat són socialistes, un altre poble que és tot del PP. És a dir que hi ha molt poca barreja. És un territori com molt desarticulat. En canvi, en territoris com Girona la gent es mou d'Olot a Palafrugell amb una gran facilitat, en matrimonis, en feina, en estudis. A Catalunya ens movem molt pel territori i formem una societat molt homogènia.

Correcte.

I clar, això fa que hi hagi poques diferències, potser l'excepció és una mica la ciutat de Barcelona, que funciona com una illa, però a la resta del territori hi ha molta circulació, amunt i avall. A més tenim les comunicacions molt bé. Ens agradi o no. Bé, podem criticar Rodalies, però els pobles han canviat molt. S'hi pot accedir, tenen els carrers asfaltats, tenen clavegueram....

Hi hauria alguna estratègia perquè el Departament administrés millor l'escola rural? Per exemple, una assessoria tècnica, una inspecció específica...?

No. Teòricament els inspectors ja tenen en el seu temari l'escola rural que és una altra de les coses que vam demanar. Una altra cosa és que després surti. El que ens mancava era un interlocutor, unipersonal o col·legiat, però ara ja el tenim aquest interlocutor al Departament.

Suposo que vosaltres hi devíeu intervenir?

Vam insistir-hi molt, però volíem un interlocutor que sabés de què parlava. Demaneu a l'Administració quantes ZER, i quantes escoles rurals, quants mestres, quants nens hi ha a les escoles rurals, en aquests moments. Això ara ha canviat una mica, falten dades però n'hi comença a haver.

Sí, nosaltres ho hem de fer cada principi de curs, també això.

I ho aconsegiu? I ho actualitzeu?

Bé. D'aquella manera. Anem fent per sobreviure, bàsicament.

No en saben prou.

Perquè cadascun de nosaltres tenim assignades les nostres escoles per anar-les a visitar i, per tant, més o menys hem de portar la llista actualitzada. I això és una feina que fem bàsicament el grup de rurals; si bé a vegades hem de recórrer a altres vies, també.

Ara també t'he de dir una cosa. Nosaltres que visitem moltes escoles, constatem un fet: quan parlem amb els mestres de centres rurals tenim la sensació, si els comparem amb escoles urbanes, que semblen més relaxats. T'escolten més i estan més contents que hi vagis. I es reuneixen totes les escoles.

És veritat això... No tens mai un no, per part seva.

Hi ha una relació més directa, més de confiança, més pròxima. I sovint, alguns et confessen que dediquen més temps a treballar que quan s'estaven en centres urbans més grans, alhora que acaben menys cansats i molt més satisfets.

Ho corroboro.

És a dir, que ells també contribueixen al mite.

Sí, però perquè fan de mestres. Tenen la sensació que fan de mestres. A la classe no hi tenen un Pau, un Pere, un Joan. Hi tenen en Pau, en Pere i en Joan. I això és diferent.

Llocs on facin màsters com el vostre en altres països, n'hi ha?

No. No n'hi ha cap més.

L'impartiu en català?

No. Si hi ha gent de fora és en castellà. És que si no, no s'hi entenen. Després quan van a fer les pràctiques, és en català.

Normalment sempre són a les mateixes escoles?

No. Fem unes pràctiques a la carta, perquè ells no fan pràctiques de mestre, ells ja ho són. Fem pràctiques d'innovació; és a dir, conèixer què s'està fent a l'escola i proposar-hi innovacions. Detectem què fa falta a l'escola i ho impulsam i desenvolupem. Per exemple, posar en marxa la biblioteca, la web; el que sigui. Sovint, amb el mes i mig que s'hi estan, no tenen prou temps per desenvolupar-ho a fons. Aleshores ho dissenyen i en el treball final de màster ho porten a la pràctica. Tot i això, l'essencial és que els estudiants es puguin moure en l'ambient i generin la capacitat d'anàlisi per esbrinar què fa fal-

Fem pràctiques d'innovació; és a dir, coneixem el que s'està fent a l'escola i proposem innovacions; detectem el que fa falta a l'escola i ho impulsam i desenvolupem

ta i desenvolupar la proposta d'innovació...
I estan obertes les escoles rurals per fer aquestes pràctiques?

I tant!

No tenen un no per a ningú.

I, a més a més, nosaltres això ho fem a la carta. Per exemple, hi havia una noia molt interessada en l'educació emocional i les intel·ligències múltiples. Vam fer una crida al Secretariat per buscar una escola rural. I el mateix per a algú que va proposar un treball sobre el tema de la igualtat. Una altra crida, i va sortir Borredà. I un cop en contacte, fem els projectes a la carta. La coordinadora de pràctiques els informa. En fem un seguiment constant i aportem el que calgui. Viuen allà el mes i mig..., tenim una peruana a Porrera...

S'ho paguen ells?

S'ho paguen ells. Això, ja ho saben.

Molt bé. I trien ells?

Els fan la proposta.

I s'ho busquen?

No. Ells em diuen, com a coordinadora del màster, mira m'agradaria... Fes la carta als reis i mirarem a veure què hi ha. Fem la crida i diem..., mireu hi ha aquesta escola i aquesta altra. Els adjudiquem centre, fem d'interlocutors amb els mestres i se-



guim tot el procés.

I també tenen una tutora de pràctiques allí?

Sí, igual que a les pràctiques de magisteri. Aquí, a la Facultat també hi ha una tutora, la coordinadora del "practicum" i jo. Les pràctiques són fonamentals. Són dotze crèdits.

Als quals cal afegir altres crèdits de matèries diverses.

Primer fem totes les obligatòries en un pla teòric, després les pràctiques i després les optatives.



Al mig?

A l'octubre han començat a fer totes les obligatòries: Ruralitat, Metodologia, Organització de centre. Després van a l'escola, i aleshores fan les optatives i el treball final de màster. Clar, quan tornen, tornen...

Hi ha una bona sacsejada.

Ostres, tot allò que ens estaves dient, és que ho

hem vist! És que..., clar, trasbalsats. Tenim una peruana, una xilena que..., o una de Huelva, no?, i dius..., o una xinesa.

És interessant. Està molt bé. M'agafen fins i tot ganas de fer-lo (ha, ha, ha), però haurem d'esperar.

Bé, aquest any no el farem, perquè estem amb l'interuniversitari amb Tarragona. Jo crec que les universitats ens hem d'anar ajuntant en aquestes qüestions, perquè hi ha un gran potencial.



Una escola rural, diferents solucions

El nostre territori, en la construcció de l'espai educatiu dels petits pobles, és ple d'experiències diverses i totes sorgeixen de la necessitat concreta d'un entorn i de la participació activa de la comunitat educativa dels pobles. Us proposem un viatge per les nostres comarques per conèixer diferents maneres d'organització.



La Zona Escolar Rural Bages

ZER Bages

La ZER Bages va ser fundada l'any 1991 amb l'objectiu que escoles petites de la comarca poguessin treballar conjuntament i així compartir experiències i recursos. Actualment està formada per tres escoles, situades en dos municipis bastant allunyats entre si, concretament 41 km.

Al municipi de Sallent hi ha l'escola Els Pins, a la localitat de Cabrianes un poble agregat a tan sols 3 km de Sallent. I al municipi de Castellfollit del Boix, dues escoles, l'escola Coll de Gossem al nucli de Castellfollit del Boix i l'escola de Maians al nucli de Maians, a una distància de 5 km. entre si.

La ZER disposa de tres mestres itinerants que comparteixen la seva especialitat a les tres escoles que la formen. Tot i que es va perdre la mestra d'educació especial, actualment hi treballen les mestres especialistes d'educació física, de música i d'anglès.

L'escola Els Pins de Cabrianes té tres grups reconeguts i les escoles Coll de Gossem i de Maians tenen reconegut només un grup cadascuna.

Les escoles del municipi de Castellfollit del Boix tenen una organització singular. Des del curs 1993/1994 a l'escola Coll de Gossem s'hi escolaritza l'alumnat d'educació infantil i cicle inicial i a l'escola de Maians s'hi escolaritza l'alumnat de cicle mitjà i de cicle superior. És a dir que en acabar

el cicle inicial l'alumnat d'una escola passa a l'altra, separada 5 km, per continuar l'etapa de primària.

Aquest funcionament singular va ser impulsat i liderat per l'Ajuntament i es va iniciar comptant amb el vistiplau de la inspecció. El seu objectiu era i és millorar la qualitat educativa de les dues escoles i, alhora, facilitar el relligament territorial dels dos nuclis del municipi.

Aquesta organització implica un alt grau de coordinació entre les dues escoles ja que ha d'estar garantit l'intercanvi d'informació entre els cicles, especialment inicial i mitjà, i també han d'estar garantides la coordinació pedagògica i la de gestió, ja que l'alumnat, l'Ajuntament i els pares i les mares són els mateixos.



Neix una escola petita i de poble

Eva Horcajada

Directora de l'escola Josep Mañé de Raimat



Des del Departament se'm va oferir l'oportunitat d'engegar un projecte d'escola nova, d'escola rural, i des d'aleshores aquest és el meu repte personal, un projecte que em va il·lusionar i, alhora, motivar i encoratjar com a docent: fer néixer i créixer una escola d'un poble amb tota la comunitat educativa i per la qual les famílies van estar lluitant durant 5 anys.

El Departament va optar per aprofitar l'edifici que antigament ja havia estat Escola, un edifici bonic però centenari i, per tant, amb moltes reformes que calia fer. L'Ajuntament el va anar reformant i adequant per tornar-lo a convertir en l'escola del poble i aquest és actualment també un dels nostres reptes en el segon any del nostre naixement.

Les obres es van fent de mica en mica i cada any anem pessigant alguna millora més, amb entrebancs i dificultats, és clar, però amb moltes ganes tant per part de l'equip de mestres, que hi hem dedicat moltes hores i esforços, com per part de les administracions. Amb la il·lusió de fer d'aquell vell edifici la nova bonica escola i donar-li el nostre toc docent.

Les famílies estan sent un motor molt important del projecte. Participen i col·laboren activament per poder aconseguir el que ens fa falta. S'han mogut per anar a buscar taules, cadires i pissarres amb els seus propis vehicles; han pintat, cosit, arreglat, soldat i fet tot el que ha calgut per a l'escola dels seus fills.

No és pas una feina fàcil fer néixer una escola i impregnar novament de vida escolar un edifici que

feia 40 anys que ja no funcionava com a tal, però gràcies a l'equip humà que forma tota la gent que envolta aquest vell edifici -l'alcalde, mestres, famílies, alumnes i veïns del poble- podem fer-ho possible. I ara estem orgullosos de tenir una escola que dona vida i futur al poble de Raimat.

L'escola Josep Mañé de Raimat és una escola que va néixer el curs 2012-2013 amb 21 alumnes i que actualment en té 29 (17 d'educació infantil i 12 de primària), i on interactuen els alumnes dels diferents cursos i edats, amb una atenció individual que permet respectar els diferents ritmes de treball, maduració i aprenentatge, i amb una metodologia que potencia l'autonomia, la responsabilitat i els hàbits.

Una aula activa, un entorn favorable per als nostres alumnes i unes famílies implicades amb molta voluntat de participar, són recursos excel·lents per treballar. El nombre reduït d'alumnes afavoreix la proximitat i el tracte individualitzat amb el mestre, el treball multinivell facilita que tots els alumnes aprenguin tot respectant el seu nivell de coneixements, habilitats i competències, compartint aula amb altres alumnes de diferents edats i cursos i afavorint la metodologia cooperativa i col·laborativa.

L'ambient al centre està favorablement condicionat pel tracte proper tant de mestre-alumne com de mestre-família, amb la qual cosa tots els agents que intervenen afavoreixen la tasca educativa.

L'escola Josep Mañé de Raimat és per a mi un repte fascinant, per al poble una eina de dinamització i per als nens i nenes senzillament la seva escola.

Avantatges de tenir **llar municipal** dins del recinte escolar

Maria Jesús Rodríguez

Directora de l'escola Les Moreres de Sta. Fe del Penedés (ZER Cep de Sis)

Abans d'exposar els avantatges de tenir una llar municipal dins del recinte escolar d'educació infantil i primària, ens agradaria esmentar que el fet de ser escola rural també facilita la integració dels alumnes de la llar en el funcionament del centre.

En primer lloc pensem que tot allò que potenciï l'atenció a la diversitat, la inclusió i el treball de valors com el respecte, l'autoestima i la confiança en un mateix són molt importants en l'educació i el

desenvolupament dels nostres alumnes i gràcies a tenir la llar dins el centre escolar aquest és un àmbit que es treballa des de ben petits.

Els alumnes i les mestres de la llar i l'escola treballen conjuntament sempre que és possible, tal com passa, per exemple, en les festes de l'escola com la Castanyada, el Nadal, Pasqua, Sant Jordi o final de curs. Aquest treball conjunt permet que els més menuts sentin que formen part del centre, ja que es relacionen amb els més grans i amb la resta de mestres. D'altra banda, els alumnes més grans s'acostumen a col·laborar, a ajudar els petits, a tenir paciència... A més a més, els nens i nenes de la llar comparteixen l'espai de pati amb els d'EI i CI i el menjador amb tots els alumnes de l'escola que es queden a dinar.

Com ja és prou conegut, els infants aprenen de l'observació i a partir dels seus interessos i nosaltres hem comprovat que compartir l'aprenentatge amb nens i nenes més grans fa que se sentin més engrescats i motivats per aprendre aquelles coses que passen al seu voltant. En aquest sentit, tenir la llar dins del recinte escolar és molt pràctic ja que



Els infants aprenen de l'observació i a partir dels seus interessos i nosaltres hem comprovat que compartir l'aprenentatge amb nens i nenes més grans fa que se sentin més engrescats i motivats

facilita força el pas del primer cicle d'EI al segon, ja que la mainada no cal que faci el procés d'adaptació perquè coneix prou els espais, els companys i els mestres. A més a més, els mestres d'infantil els coneixen força ja que hi han coincidit als esbarjos i en altres activitats realitzades al llarg del curs. I el traspàs d'informació és també molt fàcil i detallat perquè hi ha molt contacte entre les mestres de la llar i l'escola.

L'escola rural, un bé preuat

Jaume Gilabert i Torruella
Alcalde de Montgai

Quan en un poble hi manca l'escola és com si li haguessin arrencat un dels seus òrgans més imprescindibles per garantir-ne la continuïtat vital.

Això que pot semblar exagerat ha estat una constant en les últimes dècades a molts dels pobles de les comarques lleidatanes. Durant anys les ràtios han primat per damunt d'un criteri potser molt més important com és la supervivència d'un poble. Quan es perd l'escola d'un poble no sols es perd

que poden tenir al seu poble.

L'escola rural és vital per evitar aquest èxode de famílies joves dels nostres pobles. Per això mantenir-les i, alhora, potenciar-les amb projectes que aportin interès tant als residents com també a nous vinguts que busquin aquesta millor qualitat en un ensenyament, basat en l'atenció pràcticament personalitzada, en mètodes de treball propers i adequats als nens i nenes del centre, en el contacte diari



l'escola sinó també alguna família i la possibilitat d'assentar la població als nuclis petits.

Sempre parlem d'equilibris territorials i que en el país ha d'haver-hi les mateixes oportunitats per a tothom. Això són paraules que poden quedar molt bé, però la realitat és una altra. Per poder ser justos i equitatius hem de dir que no es tenen les mateixes oportunitats en un poble petit que en una ciutat petita, mitjana o gran.

Viure en un poble petit és avui dia una qüestió de militància, de creure en la terra i fer una aposta arriscada de futur. Quants joves i no tan joves han marxat a viure a la ciutat més propera, per poder tenir millors serveis i, alhora, més oportunitats de futur?

La realitat és que els pobles petits tenen moltes dificultats per poder mantenir una població mínima que garanteixi alguns dels pocs serveis de què es disposen, com són, en el millor dels casos, el consultori mèdic i l'escola. Sense aquests serveis les famílies joves i no tan joves es plantegen seriosament marxar a una població veïna on es tinguin aquests i altres serveis. Pocs valoren la tranquil·litat, la natura, el veïnatge i, sobretot, la qualitat dels serveis

amb la natura i en la col·laboració i la cooperació dels seus veïns, valors que encara sobreviuen als nostres pobles.

Avui dia l'escola rural ja no és aquella escola aïllada i amb pocs recursos, més aviat és tot el contrari. Les noves tecnologies han ajudat que tinguin un nivell de continguts com el de qualsevol altra escola urbana. Cal vetllar perquè l'escola rural porti aquest plus de qualitat i de proximitat amb el treball del professorat, perquè els mestres i les mestres de les ZER són militants d'un sentiment i d'una forma de ser. El compromís amb l'alumnat tot sovint sobrepasa la relació estrictament professional i la seva implicació aconseguix que els resultats obtinguts per l'alumnat d'una escola rural no tinguin res a envejar als de qualsevol altre centre escolar.

Volem un país equilibrat en el qual totes les persones tinguem les mateixes oportunitats de futur i és evident que al món rural el manteniment de l'escola és una absoluta prioritat per aconseguir-ho, malgrat les ràtios, perquè a la vida no tot s'ha de mesurar amb xifres sinó amb valors humans. Tinguem ben present que les escoles formen les persones que construiran el futur del nostre país.



L'Agullola, escola rural única

Amb la col·laboració de Siona Domènech, Laia Cano i Llorenç Vallès

L'escola rural del poble de Rupit torna a tenir tants nens com fa 20 anys enrere. Una nova tendència als entorns rurals de Catalunya?

El curs 2012-13 acabava amb males notícies per a l'escola rural L'Agullola de Rupit ja que les retallades pressupostàries forçaven a canviar de destinació una de les mestres, un fet que posava en perill un interessant projecte educatiu de 3 anys de feina. Però mestres, famílies i l'Ajuntament es van posar a treballar per aconseguir passar dels 10 nens amb què es quedava a 20. Convençuts (uns més que altres) que el projecte educatiu, els valors propis d'una escola rural i l'espectacular entorn natural eren prou raons per aconseguir l'objectiu en menys de 2 mesos. Les famílies i les mestres de l'escola L'Agullola de Rupit, un poble de 300 habitants de la comarca d'Osona, van començar una campanya per difondre el projecte educatiu de l'escola i els avantatges de viure al Collsacabra.

Avui aquesta escola rural està formada per pares i mares pagesos, grangers, economistes, enginyers, arquitectes, comercials, farmacèutics, administratius, pintors, fisioterapeutes, mestres, emprenedors de turisme rural, cuiners, funcionaris, metges..., que en total hi porten 24 nens i nenes. Un perfil molt diferent del que havia estat abans, quan les professions se centraven només en els àmbits de la pagesia i el turisme.

Les situacions personals de cada família són úniques però hi ha tres elements comuns que les han convençut de la decisió de portar els fills i filles a aquesta petita escola: el projecte educatiu, l'entorn natural i els nous serveis del poble. Les famílies s'han organitzat per crear nous serveis que no hi havia abans al poble, com ara el menjador escolar, i l'AMPA ja ha organitzat dues activitats extraescolars. El menjador escolar s'ofereix en un dels restaurants de Rupit que fins ara tenia els turistes com a principals clients, i que s'ha adaptat, amb esforç i il·lusió, a les necessitats dietètiques ials preus d'un menjador escolar.

La Laia, mare de l'escola, ens permet compartir unes reflexions: "Algunes persones a qui expliquem el canvi que hem fet (passar d'una escola ordinària amb una línia per curs a una escola rural amb tots barrejats) no acaben d'entendre el perquè de tot plegat. Has de respondre preguntes de l'estil: ¿quan acabin, però, tindran el mateix

títol i coneixements que a la resta de les escoles? O ¿vols dir que els nens aprenen si estan tots junts i només hi ha una mestra per nivells tan diferenciats? O ¿els grans no van més enrere per haver d'esperar al nivell dels petits? L'experiència d'anys d'escoles rurals en funcionament jo no la tinc, però sempre han funcionat i els alumnes que hi han anat no han sortit pas menys preparats que la resta, així que el nivell està assegurat. Per a nosaltres però, aquesta no és la prioritat; de fet, en les diferents entrevistes que vam fer amb les mestres, això es donava tant per suposat que no es va comentar en cap moment. Per a l'equip de mestres, tan important és l'aprenentatge i creixement acadèmic com l'emocional. L'educació emocional passa a ser el centre d'interès i a través d'aquest creixement i evolució, s'entén que el coneixement acadèmic pot evolucionar en consonància. ¿De què serveix que un nen o nena sàpiga els rius i comarques si no està bé amb ell mateix i no sap quin sentit té el que li estan ensenyant? És a través del propi benestar que es pot crear interès per aprendre en els nens i nenes, i arran de l'interès, l'aprenentatge serà més significatiu."

Les mestres de l'escola destaquen el treball compartit i de contacte permanent amb els alumnes. "Totes som referents per a tots; no hi ha la figura d'una tutora", expliquen. L'arribada de nous alumnes per a aquest curs ha estat un gran estímul per als que ja hi eren, i una manera de fer més fàcil, per als autòctons, de trencar la bombolla que representa una escola petita en un poble petit. "Les excursions ja les fèiem conjuntament amb l'escola de l'Esquirol," diu la Siona. I un altre repte ha estat "adaptar-nos a les diferents sensibilitats i procedències de les famílies", però també pel que fa als diversos models d'educació que hi han aterrat: des de l'escola més convencional fins a les que seguien el projecte Waldorf.

Darrere d'aquesta història hi ha, doncs, un grup de mestres amb un projecte pedagògic molt engrescador i unes famílies que han deixat la ciutat per anar a viure a Rupit, reinventant la seva professió per fer aquesta opció econòmicament viable, juntament amb famílies que porten generacions a Rupit i estan oberts als canvis que els nous temps poden portar al poble, perquè poden ser canvis de tendència positiva i el món rural català hi haurà d'estar ben atent.



Coordinació d'Estudis i Investigació de l'Escola Rural (CEIER)

CEIER i Verdú

Bartomeu Closa
Mestre del 58

Per commemorar els 50 anys d'haver rebut el títol de Maestro de Enseñanza Primaria, la promoció de mestres del 58 va organitzar a l'abril del 2008 unes jornades, amb la inestimable col·laboració de la UDL i els SSTT d'Ensenyament a Lleida, en les quals l'últim dia vàrem demanar al director dels SSTT la creació d'algun ens per potenciar l'escola rural a Catalunya, que és el territori amb el percentatge més alt d'aquestes escoles i que, alhora, servís de suport per a la resta, que estan escampades ar-

reu.

Des d'aleshores que s'ha estat treballant per trobar la ubicació idònia, veure qui hi participava i quina tasca havia de fer etc. I, ara, gairebé sis anys després ja podem parlar d'un projecte que s'ha fet realitat.

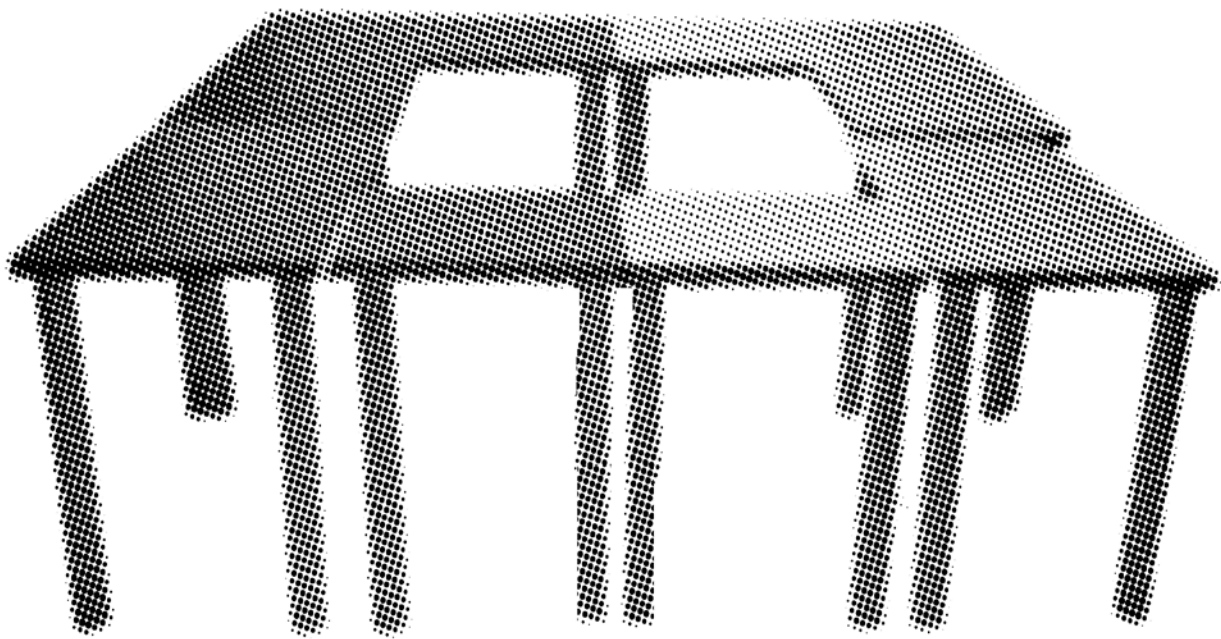
El passat 2013 es va signar un conveni entre el Departament d'Ensenyament, la Universitat de Lleida i l'Ajuntament de Verdú que posa les bases per posar en marxa el CEIER, al castell de Verdú, que serà



on s'ubicarà l'arxiu amb tota la documentació i serà el lloc ideal per a organitzar les activitats acadèmiques, els cursos de formació, les trobades, etc., impulsades bàsicament per Ensenyament i la UDL i que s'iniciaran aquest mateix any.

A més, a pocs metres del castell, l'antiga escola Pallissó serà la seu del futur museu intercentres dedicat a l'escola rural, i del qual s'iniciaran les obres tan bon punt es rebi una aportació de fons europeus amb aquesta finalitat.





Taula rodona

*Presenta Àngels
Martínez
i modera Francesc Arbiol*

Ens vam aplegar a Verdú, un lloc emblemàtic per a l'escola rural ja que hi ha la seu del CEIER (Coordinació d'Estudis i Innovació de l'Escola Rural), per parlar d'aspectes relacionats amb l'escola rural en una taula rodona oberta al públic i integrada per mestres i coneixedors de la tasca educativa d'aquests centres. Aquí us fem un recull de tot el que ens va aportar aquesta trobada.

Presenta Àngels Martínez i modera Francesc Arbiol
Àngels: Bon dia a tothom. Sóc Àngels Martínez, coordinadora del grup de l'escola rural d'USTEC•STEs i som aquí per parlar d'una escola que ha sabut adaptar-se al seu entorn, i que per això esdevé un referent territorial.

Moderador: Presentarem ara els participants de la taula rodona. Començarem amb Laia Santandreu, que és mestra d'educació física i d'anglès. Ha estat set anys vivint als Estats Units. Ha treballat amb alumnes amb discapacitats, adults, gent gran, ha col·laborat amb una ONG a l'Àfrica en diferents campanyes de solidaritat en diferents països. Ha treballat com a mestra a Barcelona, Tarragona, Lleida i fa tres anys que està destinada a la ZER del Sió com a mestra itinerant d'anglès.

Al meu costat tinc Laura Domingo, mestra i psicopedagoga de formació, màster europeu en recerca educativa, ha fet classes a escoles urbanes i rurals. Actualment treballa com a professora i investigadora al Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. A l'abril defensarà la seva tesi doctoral "Contribucions pedagògiques de l'escola rural: la inclusió de les aules multigràu, un estudi de cas". Les seves línies de recerca són l'escola rural, les aules multigràu i l'educació inclusiva.

També tenim amb nosaltres a Rosa Vall, que fa gairebé trenta anys que treballa a l'escola rural, tres anys a Sant Ramon, a la Segarra, i vint-i-sis a l'escola Pi Morell, de Castellldans, a la ZER de la Vall d'Aranyó, a les Garrigues. Forma part de la Junta de Directores de Lleida i de la Junta Central, a Barcelona, com a representant de les Garrigues. Forma part de la coordinadora del CERC, juntament amb Josefina Esteve i Concepció Pauil i de la Taula Rural del Departament.

Finalment presentar-vos a Joan Lluís Tous, que com ja sabeu ha estat vinculat a l'escola rural durant gairebé quaranta anys i que va formar part del petit grup d'iniciadors del moviment de dignificació a favor de l'escola rural, amb el doble objectiu que la societat arribés a valorar l'escola rural i que la universitat en sabés descobrir el valor pedagògic, ha rebut el premi d'educació de Catalunya Marta Mata.

Àngels Martínez: L'escola rural, el seu model, la seva metodologia, els seus resultats, és un exemple a seguir o bé és una utopia. És un model aplicable a l'escola urbana?

Laia Santacreu: He anat reflexionant aquests dies sobre l'escola rural, la metodologia, els resultats... I en els tres anys que fa que hi sóc, m'adono que és més fàcil aplicar els principis pedagògics com l'aprendre a aprendre, l'atenció a la diversitat, els aprenentatges significatius, competències, hàbits d'estudi, el principi d'autonomia..., en una l'escola rural pel petit nombre d'alumnat, un factor que, si més no, en facilita l'aplicació.

I, si és una utopia poder aportar aquesta experi-

ència a l'escola urbana? Jo crec que sí, el que passa és que nosaltres ho tenim més fàcil. La proximitat docent/alumne i la manera que tenim de treballar ens permet de fer un bon seguiment de l'alumnat. Jo ara fa tres anys que estic fent anglès i puc comprovar com van progressant amb les activitats internivell. Hi ha tot el tema dels racons, que fem de manera natural, assignem tasques als alumnes i així en fomentem l'autonomia.

Rosa Vall: Participar en una taula exigeix un esforç de reflexió per concretar què és el que vols dir. Hi ha una sèrie d'idees que he anat treballant, algunes de consensuades amb companys del Secretariat. Respecte a la primera pregunta, la paraula "rural" i la paraula "urbana" ja ens indiquen que parlem d'entorns molt diferenciats i que, per tant,

Pel que fa a la metodologia, els principis pedagògics són els mateixos que regeixen pertot arreu, però adaptats a la realitat de l'escola rural. Agafem les grans teories pedagògiques i les hi adaptem (Rosa Vall)

cadascun té uns avantatges i uns inconvenients. I el que li passa a l'escola rural és que busca la millor manera d'organitzar-se d'acord amb les seves característiques.

Després de la lluita que van iniciar en Joan Lluís i els seus companys, actualment tenim el model ZER, que fa més de vint anys que funciona. I al Secretariat, quan fem les reunions i discutim de diferents temes, sempre acabem dient que no hi ha cap ZER que sigui igual a una altra. Tot depèn del grup humà que forma part d'aquella comunitat. Per tal que s'entengui, aquest pot ser el mateix cas que passa amb les famílies. Totes les famílies són diferents, i totes es mereixen el respecte, perquè no n'hi ha cap de més bona o de més dolenta. En el cas de les ZER i de les escoles, passa el mateix. Tot depèn del moment en què cada grup humà, cada claustre, AMPA o grup d'alumnat es troben junts per tirar endavant un projecte comú. També sabem que hi ha moltes escoles que no formen part de cap ZER. Algunes perquè són en un entorn molt apartat i d'altres perquè són als afores d'una altra població més gran.

Pel que fa a la metodologia, tots aquests anys que he treballat a l'escola rural, i que he compartit amb el Secretariat, els principis pedagògics són els mateixos que regeixen pertot arreu, però adaptats a l'escola rural. Agafem les grans teories pedagògiques i les adaptem a la realitat de l'escola rural. La

resta depèn de quina estratègia segueix cada claustr d'escola rural o de cada ZER.

L'altre tema que exposava eren els resultats. Segons les proves de les competències bàsiques, tenim bons resultats a l'escola rural. Però de vegades ens preguntem el perquè d'aquests bons resultats. Hi ha una cosa que tots els mestres sabem. Que depèn del curs que tinguis de sisè, els resultats puguen o baixen. També sabem que no és el mateix tenir un grup amb vint-i-cinc alumnes de sisè que una escola que en tingui dos. I un altre factor que ens fa diferents és la ràtio que tenim per classe i el nombre d'alumnes de diferents nivells que tenim a la mateixa aula. Un altre fet és que a l'escola rural coneixem tots els alumnes. Tots els mestres coneixem tots els nens i nenes, i ens adaptem a les seves necessitats.

D'altra banda, la relació amb la família i l'entorn és més propera. Són unes circumstàncies que faciliten molt la nostra tasca. El fet de tenir nens i nenes de diferent edat a la mateixa aula és una situació que és molt semblant a la que es troben els alumnes en sortir a la societat. La gent no s'agrupa per edats, sinó per interessos i necessitats. Això ens facilita treballar per valors i convivència. Els nens aprenen a ser més autònoms treballant, s'ajuden els uns als altres. Els petits escolten els grans, els grans escolten els petits. Tenen consciència que pertanyen a un grup. Tots els alumnes es coneixen entre ells. Tot això és el que fa que l'escola rural tingui bons resultats.

És un model aplicable a l'escola urbana? Penso que no es tracta de la pregunta adequada. Potser seria millor debatre sobre quin seria el millor model per a l'escola urbana. Crec que ha de buscar el seu propi model, un model que inclogui moltes ganes de millorar i de canviar situacions. Cal trobar un model adequat per a cada situació. La pregunta havia de ser de quina manera poden millorar les escoles urbanes. Ara bé, tampoc no crec que totes ho necessitin, només algunes.

Laura Domingo: En primer lloc, quan ens plantejàvem l'escola rural el seu model, la seva metodologia..., el primer que em va fer reflexionar és preguntar-me si hi ha un model singular d'escola rural, si hi ha una metodologia pròpia. Tots aquests tòpics que hem anat compartint amb la Rosa al llarg d'aquests anys, és cert que els hem anat repetint, però ara portem un parell d'anys trencant aquest discurs de defensa de l'escola rural tant sí com sí, com si hagués de ser millor que l'escola urbana... Això també ha anat acompanyat dels progressos i passos fets gràcies a la recerca. Ara fa quatre cursos ens van aprovar, amb la professora Roser Boix, també molt important dins el Secretariat, un projecte I+D competitiu. Va ser un dels primers en l'àmbit espanyol que tractava aquest tema de rural. I ens el van aprovar per "la eficàcia y la calidad en la adquisición de competencias que caracterizan a la escuela rural. ¿Es un modelo transferible a otro

modelo de escuela?" I s'està referint a l'escola urbana. Durant quatre anys hem estant portant a terme aquest projecte amb gent de l'Aragó, Uruguai, Xile, França, Portugal..., i la resposta ha estat unànime: parem de generalitzar, perquè és una utopia pensar que hi ha un sol model d'escola rural. No podem simplificar d'aquesta manera. Hi ha tants models d'escoles rurals com escoles al món. És una bona base i funcionarà millor o pitjor, però els resultats d'aquest projecte internacional desmunten una mica tots aquests tòpics.

Joan Lluís Tous: Ho han explicat tot elles, així que em dedicaré únicament a fer puntualitzacions sobre el que han dit. Primer: la utopia. L'escola rural no pot ser una utopia, sinó una realitat. No està en el terreny del somnis, sinó de la realitat. Una realitat complexa, si es vol, però aprofitant tots els recursos de què disposa. També hi ha una constant discussió entre l'escola rural i mestre de l'escola rural. Per això hi ha preguntes sobre metodologies d'escola rural. Una cosa és el que fa el mestre en aquesta escola rural, i una altra és què hi ha a l'escola rural. El que sí que hi ha, i és una de les coses per les quals hem lluitat sempre perquè arribés a la universitat, és el fet que l'escola rural té uns valors i, de fet, ho hem aconseguit. Se'n fan tesis doctorals, es fan postgraus i màsters...

Àngels M.: Molt bé. Així doncs, entenc que els bons resultats que ens havien fet pensar en l'escola rural com a model positiu, doncs ara aquí tots els heu relativitzat una mica. És a dir, els resultats probablement estan molt bé, però no els hem d'extrapolat justament perquè s'han de relativitzar tal com heu dit.

L'escola rural no pot ser una utopia, sinó una realitat. No està en el terreny dels somnis, sinó de la realitat, complexa si es vol, però ha de saber aprofitar tots els recursos de què disposa (Joan Lluís Tous)

Intervenció públic: Jo he estat sempre a l'escola urbana, i la meua il·lusió havia estat sempre estar a l'escola rural. Per motius que no vénen al cas, no hi he pogut anar mai. Les escoles urbanes, igual que les rurals, també són totes diferents. És una diferència que voldria fer constatar. I després voldria fer una pregunta. A veure, una alumna des d'aquí, des de l'escola rural, acaba sisè i se'n va a secundària; i una alumna d'una escola urbana, acaba sisè i se'n va a secundària. Hi ha diferència? Una ja està acostumada a estar al



n'hi havia que anaven molt bé i n'hi havia que no. Com tots. No es detectaven diferències significatives pel fet de venir d'escoles rurals, simplement el que he comentat abans, que estan més acostumats a treballar en grup, a tenir un contacte més directe amb el mestre. Tot això, sí. Però en l'àmbit acadèmic

grup i l'altra, no. Alguna cosa deu ser diferent? Quina pot ser la conseqüència? O no n'hi ha?

Laura Domingo: Justament aquesta és la preocupació clau de les famílies. Molta gent, moltes famílies d'escola rural, cap a cinquè o sisè es comencen a preocupar. El pas a secundària, bé d'aquest tema no hem fet cap estudi a Catalunya en concret; diuen que es veuen diferències entre els nens i nenes que vénen d'escola rural i els que no en vénen. Per exemple: es nota que els nens que vénen d'escola rural saben treballar més en equip a l'institut. El tema és: a l'institut es treballa en equip? es fan gaires treballs en grup? quin tipus de metodologia predomina als instituts? És a dir hi ha nens i nenes d'escola rural que arriben a l'institut i, és cert, els costa molt situar-se perquè és una altra manera de treballar, normalment molt tradicional, el professor és especialista en la matèria i a vegades li falten nocions de pedagogia, el tracte és molt més fred, perquè a cada matèria tens un professor diferent. esclar, són elements que poden influir que els nens i nenes de l'escola rural ho puguin passar pitjor, en no sentir-se tan acollits.

Intervenció públic: Perdona, sí, ho entenc. El que passa és que només volia remarcar que no cal arribar a anar a treballar al supermercat perquè et classifiquin o no et classifiquin, sinó que, simplement, quan arribes a l'institut ja ho fan. Només volia arribar a aquí.

Laura Domingo: Mira, et puc posar un exemple a partir de l'estudi de la meva tesi doctoral, que vaig fer en una escola rural d'aquí a Catalunya. Aquesta era una de les preguntes que vaig fer en els grups de discussió i en les entrevistes formals a les famílies. A més, també vaig contactar amb exalumnes per comprovar l'evolució que havien tingut en els primers anys d'institut. Com tots els adolescents

suspenien o aprovaven igual que un nen d'una altra escola. És igual que amb les competències bàsiques. No es detecten prou diferències significatives com per dir sí, sí, a l'escola rural les notes de les competències bàsiques són significativament molt més altes que les d'una escola urbana.

Intervenció públic: Sí, sí. Gràcies.

Rosa Vall: Continuant una mica amb això. El que ens ha anat molt bé a l'escola rural és el fet d'organitzar-nos amb la ZER per treballar una mica més el fet que els nens de l'escola del poble no es quedin tan tancats amb la seva escola i aprenguin amb les trobades que es fan de ZER a treballar i a compartir amb els altres nens i nenes de la ZER. Sí que és veritat que, a part del treball en equip, els nens de rurals són més autònoms. És una de les característiques de l'escola rural. Els inspectors, almenys els de la zona on jo treballo i suposo que els altres també, estan vetllant molt pel pas de primària a secundària. Hi ha llocs on funciona més bé i n'hi ha que no tant, però sí que és un pas que s'està intentant de vetllar, perquè tant per als de ciutat com per als de rural, quan arribin, el pas no sigui tan problemàtic. Encara que, de fet, tampoc no ho és tant, perquè els nens s'hi adapten i no tenen cap problema, oi? Però vetllar una mica perquè no hi hagi tant de trencament i hi hagi una mica més de continuïtat d'un espai a l'altre està bé que es faci, perquè tot és escola obligatòria, tant primària com secundària.

Joan Lluís Tous: Hi estem d'acord. L'autonomia, sí i el treball en equip, també. Després, una altra cosa és la participació. En alguns casos concrets alguns professors d'institut de Tàrraga m'havien dit que no paraven de preguntar, i és perquè estan acostumats a l'escola rural, i quan arriben allà, doncs



aixequen la mà. I tot plegat també depèn del mestre que han tingut a l'escola rural i depèn de les capacitats que té l'alumne, evidentment. No és que l'escola rural per si sola ja faci aquest tipus d'alumnat, sinó que això ho potenciarà o no el mestre i la capacitat de l'alumne.

Laia Santacreu: El comentari que volia fer és que la humanització que hi ha a l'escola rural a mi realment m'ha copsat, a la llarga acabem enamorant-nos de l'escola rural i aquest contacte que tenim amb l'alumnat i la relació que tenim amb el poble, amb l'AMPA, amb l'Ajuntament, amb les botigues, doncs això és una llàstima que no es pugui traslladar a altres àmbits, sobretot a l'institut. Conec poques coses de l'institut, però el que en sé a través de les mares i pares amb qui parlo, és la manca d'aquesta humanització que hi ha a l'escola rural.

Àngels M.: Una altra qüestió és com s'adapta l'escola rural a les novetats socials que se li presenten; és a dir, els alumnes nous, les noves tecnologies, la crisi, les beques, bé aquí entrariem en tot allò que diem novetats en el sentit més ampli, però també podem entrar a concretar.

Rosa Vall: Doncs bé, l'escola rural, com qualsevol altre grup humà, s'hi ha d'adaptar de la millor manera que sap i pot. I això és el que fem tots. Això d'entrada. Aleshores aquí sí que pel que fa als nous hi ha dues característiques que ens estem trobant a l'escola rural. La primera és que comença a haver-hi un percentatge bastant important de famílies que marxen de la ciutat, pel motiu que sigui, i que van a viure al poble. D'entrada van al poble amb molta il·lusió i amb moltes ganes, però després a poc a poc van sorgint els problemes d'adaptació que aquest canvi els provoca. El ritme de vida és diferent, els costums, les festes, la implicació personal en tots els àmbits, no són les mateixes que a la gran ciutat.

L'altra situació amb què també ens trobem és que hi ha famílies que no viuen al poble, però que estan a poca distància d'una escola rural i que hi acaben portant els seus fills i filles intentant buscar una "solució" a la seva situació personal. Són aquells alumnes que a vegades són diagnosticats

amb TDA, amb retards motivats per diferents motius, conductes difícils, situacions familiars complicades, etc. I el fet de portar-los a l'escola rural, com que són poquets, els sembla, i també una mica suposo per la fama que tenim els rurals, que hi estaran més ben atesos, o més ben compresos, o més ben acompanyats. Són dues circumstàncies que estan passant a l'escola rural. Jo sé de bastants companys d'escola rural que m'en parlen, d'això. Una companya em deia que en tenien 18, i de 18 nens, com els de sempre potser en tenia 3 o 4, i els altres tenien alguna de les característiques que us he comentat, gitanos, de cases d'acollida..., una barreja increïble. No dic que tothom estigui igual, però són una sèrie de situacions amb què ens estem trobant a l'escola rural.

Uns altres temes són les noves tecnologies, la crisi, les beques, etc. Bé, nosaltres amb la crisi ho tenim més complicat, perquè com que tenim menys matrícula, tenim menys diners. És una qüestió de repartiment de despeses. Això significa que els mestres hem de ser molt més creatius per poder-ho solucionar. Llavors sempre demanem col·laboració a l'Ampa, a l'Ajuntament, al Consell Comarcal, a les associacions del poble, però tothom està igual; per tant, ja sabem que poca cosa hi podem fer.

Laia Santacreu: Respecte al tema dels nous, nosaltres a les escoles tenim un pla d'acollida i també tenim un protocol de benvinguda de docents, que el trobo molt interessant. Quan vaig arribar a la nostra ZER com a mestra itinerant, em van fer una passejada per les 4 escoles i em van presentar els mestres, em van ensenyar el poble i em van fer el protocol, que vaig trobar molt acollidor. Respecte als nous també hi ha aquest pla d'acollida del qual s'encarreguen els tutors. L'experiència personal que puc explicar és que amb una família saharauí i des de la meua àrea que és l'anglès l'any passat vam tenir una auxiliar de conversa d'anglès i vam demanar-los que ens ensenyessin un plat típic del seu país i vam poder anar a casa seva a cuinar un cus-cus, i vam treballar els ingredients en anglès i, més endavant, quan vam poder cuinar amb ells, cosa que ens va agradar força i vam aprendre molt de la seva cultura, doncs va ser una experiència molt motivadora per a l'alumnat i els nous es van sentir més acollits. Un exemple com aquest crec que en una població més gran seria bastant complicat, seria més difícil. En canvi, a l'escola rural això és possible.

Les noves tecnologies les utilitzem com un mitjà per ajudar-nos a fer les classes més atractives i anar més enllà. I respecte a la crisi, sí que ens afecta. Ens han retallat moltes coses, no només el salari, sinó també en personal, substitucions de baixes, beques, recursos, formació, que ens ho hem de fer entre nosaltres després d'una jornada de treball, ja que amb els companys ens formem entre nosaltres, cosa que abans no passava perquè hi havia més

formació per part de l'Administració.

I un altre exemple de retallades és que en un mateix municipi hi ha diferents pobles i si uns alumnes anaven a un poble del mateix municipi se'ls ajudava amb el menjador i amb el transport i ara no es dóna aquesta ajuda. Si al teu poble no hi ha escola i vas a una del mateix municipi, ni el transport ni el menjador estan subvencionats. En aquest aspecte la crisi està afectant bastant les famílies.

Joan Lluís Tous: A l'escola rural hem patit moltes crisis. Als anys 60, 70 hi havia una crisi més homogènia. Abans també hi havia immigració, però ara és molt diferent.

Com funcionen les tecnologies a l'escola rural? Si el mestre les domina, doncs és fantàstic, si no, pot arribar a ser un problema. I pel que fa a la crisi, l'escola rural sempre ha estat en crisi, una altra cosa és la crisi de les famílies dels nens que van a l'escola rural, que depenen dels ajuts.

Laura Domingo: Abans he deixat de dir que és cert que l'escola rural té unes característiques que fan possible, que "poden" fer possible una educació de qualitat. I quan parlem d'acollidora, jo hi afegeixo inclusiva; inclusiva des del punt de vista més ampli. La meua tesi en parla. "Pràctiques educatives inclusives a l'escola rural", des de tots els punts de vista: de la comunitat educativa, de les famílies, de l'entorn, de la didàctica, del multigrau. Tot pot ser més inclusiu, però és un condicional. No vol pas dir que totes les escoles rurals aprofitin aquestes condicions. Per exemple, l'escola rural és un bon context per acollir nous nens. Per què? Perquè estem acostumats a treballar amb nens i nenes de diferents edats, diferents interessos, de diferents orígens, etc.

Amb les noves tecnologies, amb les TIC, una mica passa el mateix. M'he trobat escoles rurals que tenen una dotació tecnològica del Departament com si fossin una escola gran i cada nen té el seu ordinador. Doncs, mira, fantàstic, en aquest sentit ens tracten com una escola gran. Dotació tecnològica de lupes, microscopis, etc., que va molt bé.

La crisi de les beques és el que us he dit abans, puc intuir el que pot estar passant, ja que no estic en el dia a dia a l'escola; per tant, la crisi no l'he viscut com a mestra rural.

Àngels M: La següent qüestió no sé si l'ha podem relacionar una mica amb la crisi. Són les mancances actuals de l'escola rural, tant pel que fa als espais com als recursos. No sé si l'hem de plantejar sense tenir en compte la crisi o tenint-la en compte. És evident que la crisi sortirà per un lloc o un altre. La Laia

ho ha tocat una mica; hi ha fet referència. Bé, si hi voleu afegir alguna cosa.

Rosa Vall: Ens ha tocat de fer un exercici de reflexió per tal de buscar maneres de poder resoldre els problemes que se'ns plantegen. Fins no fa gaire els directors i directores de les ZER i de les escoles feien els horaris dels especialistes de la ZER segons les prioritats que cada equip directiu marcava. Ara hem hagut d'afegir uns altres criteris que ajuden a racionalitzar les despeses amb dietes per quilometratge. Això ho hem fet tots i ens funciona. Una altra cosa que m'agradaria comentar és la dels equips informàtics, que abans no n'he parlat gaire. Esclar, els equips informàtics, els enviaven tots en bloc però després la cosa es va anar moderant, perquè vam dir que no calia que ens n'enviessin tants, perquè no era pas el que necessitàvem, però ara el problema és que després de tots aquests anys s'han de començar a renovar les connexions a la xarxa. I esclar, com més lluny és el poble més dificultats hi ha de connexió. I és important perquè nosaltres a l'escola rural ens hem apuntat al carro de les TIC i de les TAC, fent un treball de xarxa, participant als blogs, el correu electrònic, el treball del grup, tant dels mestres, com dels alumnes. I el fet que no tinguis bones connexions dificulta una mica el



treball, perquè a vegades ¿què?, avui tenim internet o no hi ha internet?, perquè t'havies preparat una classe i resulta que no la pots fer perquè no n'hi ha i has de fer una altra cosa; però bé, anem fent. Ara bé sí que tenim un problema a l'escola rural i és el menjador escolar. És un servei que algunes escoles rurals el tenen i d'altres, no. Però és un servei igual que el de la llar d'infants, que creiem que l'escola rural l'ha d'oferir a la gent del poble, perquè hi ha famílies que el necessiten. Per sort encara hi ha gent que treballa i que no el necessita. I també tenim molt clar, almenys la gent d'escola rural, que un menjador rural mai no tindrà beneficis. Això ens ho hem de treure del cap. Només pel

nombre de matrícula que tenim, no pas perquè no sapiguem fer-ho bé. En canvi, en una escola gran el menjador acaba sempre tenint beneficis. La rural no, mai. Per això creiem que és un dels serveis que s'han de mantenir i s'han de buscar estratègies perquè puguem donar un servei de qualitat, amb les fórmules que siguin possibles. No cal que tothom faci el mateix. Amb el tema dels serveis és on es veu més la diferència entre poble i ciutat, no entre escola rural i escola urbana, sinó entre poble i ciutat.



Evidentment el poble intenta oferir els mateixos serveis que la ciutat, però no pot ser de la mateixa manera, perquè econòmicament a la ciutat surten rendibles i al poble, no. S'ha de trobar la manera d'intentar oferir-los al poble, per evitar al màxim la discriminació entre ciutat i poble.

Un altre dels aspectes que cal resoldre d'alguna manera és el de l'ampliació horària que fem les escoles que ho hem demanat i que desitgem fer-ho. Bàsicament és per donar un servei més als nens i nenes del poble, ja que no tenen tantes opcions de fer activitats extraescolars com a la ciutat. Segons el que vulguin fer, la gent del poble s'ha de traslladar a la ciutat més propera. Això tots ho sabeu amb els equips de futbol i de bàsquet. També hi ha una altra mancança i són les figures del conserge i l'auxiliar administratiu. Jo no sé, vosaltres, però jo siestic fent classe i comença a sonar el telèfon tot sovint em faig la sorda i fins que arriba l'hora del pati, o la una, perquè si no, no podríem fer classe. És un problema que tenim a l'escola rural, que els trobes a faltar, per tancar i obrir portes, fer fotocòpies, atendre el telèfon, rebre les persones que et vénen a veure, que et volen presentar algun producte, o el que sigui. Quant a infraestructures, que en parlàvem aquí també, no us en puc dir gran cosa, però

sé que hi ha escoles que es tanquen perquè no hi ha alumnes i d'altres que creixen tant que no hi caben. Aleshores la qüestió d'infraestructures entenc que és un tema complicat i difícil, perquè depèn molt de com varia la progressió, tant en un poble com en l'altre. Jo vull entendre que l'Administració ho fa tan bé com pot.

Joan Lluís Tous: Jo ara recordava una frase de Marta Mata en una escola d'estiu que es va fer per aquí, i que a mi em va empipar molt però que després hi vas pensant i...: "La qualitat de l'escola no depèn del material que hi ha. Amb una pissarra ja n'hi ha prou. Això depèn del mestre." És clar, en aquell moment que a l'escola rural teníem unes pissarres pintades a la paret i que no s'hi escrivia, doncs, no t'ho podies agafar bé. A l'escola rural els mestres i l'Administració van tenir la saviesa de solucionar-ho amb la Zona Escolar Rural. La ZER millora la capacitat d'infraestructures i de serveis. I una altra cosa. Què tindrà l'escola rural que -mira que en fa d'anys d'això!- la inspecció, sense convocar-la oficialment, ha estat sempre allà. Igual que la universitat; per tant, con-

tinuo amb l'esperança que, si al futur de l'escola rural hi ha gent com vosaltres, segur que ha d'anar bé.

Laia Santacreu: Respecte a les mancances, vull comentar que les mancances físiques són superables, perquè encara que no tinguem gimnàs, o aula d'informàtica, ni menjador, ni laboratori; doncs, tenim material de tot tipus, i podem anar fent. Ara bé, del que sí que tenim mancances ara mateix és d'alumnat. La gran mancança que tenim és humana, no hi ha prou matèria primera, que és l'alumnat. La nostra ZER, especialment, és molt petita, la ZER El Sió; doncs esclar, si hi ha pocs alumnes, a part que dificulta la socialització i tot el tema dels extraescolars, repercuteix sobretot en el menjador. Si els nens no poden assistir al menjador, perquè no és rendible, doncs, cada vegada hi ha més nens que marxen a altres nuclis, cosa que dificulta que les aules siguin més petites, que es tanquin aules, que es tanquin escoles i que es redueixi la plantilla, amb la qual cosa estem en perill d'extinció.

Laura Domingo: Respecte a la pèrdua d'alumnat, nosaltres, amb el professor Joan Soler, gran coneixedor de la temàtica, fem uns estudis amb col·laboració amb la Diputació de Barcelona i realment

hem pogut detectar aquesta davallada a la província de Barcelona, fet que inclou el Berguedà, el Bages, l'Anoia i el Penedès. Són territoris rurals i hi hem vist una davallada sobretot a partir de l'any 2009. Fins a l'any 2009 creixia i creixia, creixia des del 94 quan el professor Joan Soler va començar els estudis però a partir del 2009 comença la davallada d'alumnes de les escoles rurals i n'hi continua havent ara mateix. La lectura és això.

Intervenció públic: Què comptes com escola rural?

Laura Domingo: Jo quan parlo d'escola rural, -tot i que després hi ha una pregunta que convida a definir-la- em refereixo a una escola situada en un petit municipi. S'entén per petit municipi, un municipi de menys de tres mil habitants tot i que hi ha una discussió teòrica que obre el ventall fins a cinc mil, no hi ha cap acord, i que les aules siguin multigrat, en el sentit que no hi hagi una aula per cada curs, cal que hi hagi nens, tal com diem col·loquialment, barrejats. Això és el que entenc com escola rural. Poden ser en una ZER, però n'hi ha que no hi són i són escoles rurals, com l'escola de Rellinars, o la de Rupit. Són escoles rurals, però no són a cap ZER.

I pel que fa a recursos humans, òbviament les retallades es noten, però voldria fer un apunt que no vull que es malinterpreti, i ho dic així com dic que es pagui la itinerància, o les persones veflladores, o molts altres recursos que trobo imprescindibles. Una cosa no treu l'altra. Doncs bé, el que a vegades em sorprèn quan visito escoles és aquesta necessitat de molts mestres per als desdoblaments. Tens 10 o 12 alumnes i..., "és que ara no tinc..." "m'han tret una mitja jornada" -per exemple- "que m'anava tan bé perquè desdoblava" i, esclar, penso: com que desdoblava? Si és 3r i 4t, per exemple, els de 4t, cap aquí i els de 3r, cap allà. I ja sé que això és una mica incorrecte políticament i que estem amb un sindicat..., ja ho sé, en sóc conscient i per això ja ho he situat i he demanat que no se'm malinterpreti; però, si estem anant cap a una escola nova, cap a una escola inclusiva per atendre a tots i a totes, potser el primer que hem de fer és canviar una mica la nostra concepció de l'aprenentatge, del que entenem per aprendre, de com aprenem. A mi em genera dubtes que una mestra amb 10 nens necessiti desdoblar. Dues mestres a l'aula és molt més ric.

Àngels M.: En una altra taula rodona hauríem de parlar del SEP

Rosa Vall: Jo sí que volia dir, com a mestra que he estat molts anys a la rural, que quan hi arribes el primer que intentes fer, -perquè és el que has après a la universitat, o a les altres escoles-, és el mateix que havies fet abans. Evidentment si aconseguíssim -ara em passarà com a tu, que potser no és políticament correcte, però és igual- que a la universitat es parlés més d'escola rural, s'ensenyés més com treballar-hi, tècniques per poder treballar en petit grup, etc., potser quan els mestres hi arribessin, això que dius tu no passaria tant. Però els

mestres es troben que a la universitat els parlen de l'escola gran; els parlen de moltes estratègies, de moltes teories, treballen en equip, fan projectes, fan treballs, etc, però després quan arriben a l'escola no saben com aplicar-ho. També haig de dir referent a això que dius tu, que aquest any aquí a Lleida - això només es fa aquí a Lleida- es fan les pràctiques d'alternança que són un grup d'alumnes de segon de magisteri, que l'any passat van fer pràctiques a les escoles de Lleida i aquest any estan a les rurals. Per tant, aquests alumnes que vénen cada dijous i cada divendres a l'escola rural durant tot el curs, quan acabin i vagin a una rural, o no hi vagin, sabran com s'hi treballa.

Joan Lluís Tous: I jo crec que si els mestres que van a l'escola rural estiguessin informats del que és l'escola rural, només informats, ja hi guanyariem molt. Però no pas informats de grans teories i pedagogies, sinó del que és una escola, de la importància que té ser en una escola, perquè a la rural ho és tot.

Intervenció públic: Només fer un matís respecte al que parlàveu de la formació i sí que em sembla que és una llacuna important el fet que no hi hagi una formació específica. Però, en tot cas, hi ha una realitat que ha canviat últimament i que marca molt el grau d'implicació i és el tipus de contractes que es fan ara amb les retallades. Contractes diversos que no són de jornada sencera, ni de mitja, que n'hi ha!, que hi ha un terç i dos terços, amb la qual cosa els mestres fan horaris acotats que fa que la implicació sigui molt més complicada. Per tant, aquesta és una realitat que és nova i pot distorsionar aquest grau d'implicació que s'apuntava que hi havia a l'escola rural.

Joan Lluís Tous: Ara estem arribant a un punt interessant i per això ens hem de trobar aquest estiu, ens hem de trobar aquí i fer seminaris i aquestes coses, perquè això que dius la sisena hora ho va embolicar tot, perquè quan se sabia com aniria la LOGSE, si ho recordeu, un article a El País parlava del "Peligro de egebizar la secundaria", pel fet de passar aquests nens de 12 anys a secundària. I ara jo dic que aquests ara han fet el contrari, han batxillelitzat la primària; o sigui, que per reunir un claustre no hi ha manera perquè un el dimecres a la tarda no ve, l'altre perquè fa unes hores d'un terç de jornada, l'altre no sé què! Si ja és molt difícil reunir-se en una escola, imagina't en una ZER. Si no hi ha claustre no hi ha posada en comú, no hi ha comunicació, no hi ha programació i, si això és cert, és greu, molt greu.

Àngels Martínez: Molt bé! Acabem, teníem una altra qüestió sobre normativa, sobre una normativa específica d'escola rural i, per tant, també és què hauria de recollir si el que hi ha ja no ens satisfà.

Rosa Vall: Començaré amb un argument que ja hauré sentit altres vegades, extret d'un estudi que

va fer Jordi Feu, professor de la Universitat de Girona, sobre els municipis i que em va deixar sorpresa perquè no hi havia parat atenció.

A Catalunya tenim un 65% del territori on viu el 35% de població i un 35% del territori amb un 65% de població; és a dir, la zona urbana i la zona rural. Això és una realitat que tenim, i entenc que qualsevol persona que es dediqui a fer política o a fer lleis, això ho ha de tenir clar perquè l'interès és que es pugui atendre tothom, tant el 35% que viu al 65% del territori, com a l'inrevés...

Els polítics, en general, tenen tendència a pensar més en les grans ciutats perquè hi ha més volum de persones que a les zones rurals; per tant, hi ha més votants i tenen tendència a pensar-hi més, però el



problema està que quan arriben les eleccions aleshores es passen per tots els territoris, perquè també els fa falta el vot de la zona rural, esclar. I això no està gens bé, perquè a l'hora de fer les lleis o les resolucions també cal pensar en les zones rurals i no només quan s'acosten eleccions.

Des del Secretariat sempre m'han demanat que tingui un interlocutor al Departament que conegui l'escola rural, per poder-hi parlar i que entengui la nostra situació. Ara podem dir, gràcies a Déu, que la consellera, per exemple, és la primera que ho té molt clar, almenys amb nosaltres quan l'hem convidat a participar en alguna activitat, sempre que l'agenda li ha permès, ha vingut. A més, tenim un referent molt clar entre els inspectors/es al Departament com a experta en rurals. Ara el tema de rural ja comença a sonar al Departament i a tenir-hi una certa importància; per això creiem que ara cal un decret de rurals, perquè som una part important del país; sí que som poquets, el 35% de població, però ocupem un territori molt gran, el

65%; per tant, ens mereixem un decret que reculli les nostres especificitats, que parli de tot allò que a nosaltres ens importa i que ens expliqui com fer les coses, que parli de tot com a l'escola urbana, que té el projecte educatiu dels equips directius, que parli del consell de direcció de les ZER, de les plantilles, dels alumnes, del claustre, del consell escolar, de la gestió econòmica, etc etc. Un decret que pugui donar resposta a totes les escoles rurals de Catalunya, perquè no volem ser més l'escola oblidada perquè no som de ciutat, nosaltres també existim! Escoles rurals de gent de poble, però que s'ha de fer sentir arreu. I si per això ens cal un decret... doncs, endavant amb el decret, per això ara estem fent aquesta feina a la taula de rurals, on hi ha representats de totes les zones de Catalunya, i Núria Aragonés també hi és! I estem fent entre tots el decret de rurals, que esperem que pugui sortir al més aviat possible. He recollit tota la normativa de les ZER i com ho fariem i com ho aplicariem, perquè quedés clar i perquè totes les escoles s'hi sentin identificades i puguin formar-ne part i deixem de ser els grans oblidats.

Laia Santacreu: Tinc una llista de possibles coses a millorar que es podrien incloure en aquest document. Per exemple, la feina administrativa, que augmenta i genera unes duplicitats que no responen al nostre tarannà. Moltes vegades ens trobem amb un programa com el Saga, que en temes de gestió genera un volum de feina que és ridícul de fer per 4 o 5 alumnes, quan tot plegat seria més fàcil com s'ha fet tota la vida. També ens trobem que les connexions són complicades i els aplicatius com el de quilometratge no gaire comprensibles i que et fan perdre molta estona per la minsa aportació econòmica que generen.

Altres temes a recollir són les dificultats que tenim amb el menjador, l'escola oberta, extraescolars, aules d'acollida, tècnics auxiliars i, ara mateix, per exemple, la figura de l'educador social que està desapareixent. Com a itinerant, em trobo que no hi ha cap altre especialista amb qui comentar la meua àrea. I com a contrapartida, es pal·lia amb projectes, l'any passat vam acabar un projecte que vam poder comentar amb altres ZER i altres escoles i va haver-hi una interacció molt enriquidora i aquest any estem fent un projecte on també tenim aquest tipus d'interacció amb altres centres.

Altres dificultats dels itinerants són les hores que passem al cotxe, que no estan reconegudes, amb els retards, el quilometratge, el desgast del cotxe, les dietes i els riscs d'accidents, a més de la soledat de l'itinerant que va d'una escola a una altra i que s'ha d'adaptar a les diferents línies de les escoles. Però també té la seva part bona, que és el fet de voltar per les escoles i conèixer-les totes, que també és força enriquidor, a mi personalment m'agrada!

Laura Domingo: Molt ràpid, pel que fa a la normativa específica estic totalment d'acord que s'ha de

revisar i que des del Secretariat s'està fent aquesta feina.

Per al·lusions i formació, simplement vull dir quatre coses. El GIER grup interuniversitari d'escola rural, és un grup que va néixer fa força anys i és un grup de professors d'universitats catalanes amb la voluntat de vetllar per la presència de les escoles rurals als diferents estudis, a les diferents facultats, en tots els graus..., i que se'n parli d'una manera o una altra. A la Universitat de Vic tenim la sort de tenir un seminari d'escola rural, que és assignatura obligatòria per a tots aquells estudiants que volen fer les pràctiques a l'escola rural. A la UB durant un temps també van tenir una optativa. En totes les universitats que formen part del GIER, aquest és el nostre objectiu. Hi ha gent que ho tenim més fàcil, perquè a mi, per exemple, la Universitat de Vic, per tradició, Joan Soler em va obrir el camí i jo simplement el segueixo, però en altres universitats potser s'hi ha de posar més èmfasi i realment ens cal algú que s'ho cregui i aposti per fer aquesta formació específica. Concretament tenim el màster de rurals i això ha estat un avenç. Quan vaig fer magisteri i pedagogia volia fer un màster de rural però no n'hi havia, ara n'hi ha. Fa 4 anys que ja hi ha un màster de rurals. Aleshores vaig haver de fer-ne un de general sobre didàctica de recerca. Cal una formació específica i hi ha gent que estem lluitant per això!

Quan parlo d'escola rural em efereixo a una escola situada en un petit municipi de menys de tres mil habitants i que les aules siguin multigrada on hi hagi nens i nenes "barrejats", tal com diem col·loquialment (Laura Domingo)

Francesc Arbiol: Sé que no em toca ficar-hi culle-rada, però com a sindicalista ho he de dir. Agra-eixo molt l'esforç que fa el Secretariat, tal com de-ien la Rosa i la Laura, i voldria que sabéssiu que USTEC•STEs és sensible al tema i que anem a mesos de negociació amb l'Administració. A mi concretament m'ha tocat anar a les meses on s'ha parlat de rurals i, desafortunadament n'hi ha molt poques. La darrera crec que va ser fa tres anys i la penúltima ni la recordo... Sempre que s'ha tractat el rural s'ha encabint enmig de la resta de coses i, per exemple, l'últim cop que vam parlar de rurals amb el subdirector general, va passar de fer una intervenció específica de rurals. S'hauria de fer una Mesa de rurals i parlar-ne una bona estona i no pas que sigui poca cosa més que un tràmit. Vull que

sapigueu que estem en la mateixa línia, en aquest sentit.

I ara un cop dit això, quin hauria de ser el futur de l'escola rural?

Joan Lluís Tous: Sé que he dit que no diria res més, però estic d'acord que el tema del menjador és molt important, sempre ho hem dit! Si no hi ha menjador es pot arribar a perdre alumnat i per tant, a les escoles rurals caldria rebre ajudes per menjador escolar. Si no hi hagués una ajuda, el menjador de Verdú es podria arribar a tancar per impossibilitat econòmica i la meitat dels alumnes se n'anirien a Tàrraga; per tant, amb això hi estic d'acord. Ara bé, amb la definició d'escola rural no, perquè és una lluita personal meua i ja sé que moriré sense aconseguir-ho..., la definició d'escola rural que sempre he defensat, i que als alumnes de la universitat sempre he dit, és que és "l'única" a la comunitat, i punt, sigui graduada o d'un mestre sol amb cinc alumnes, com per exemple Alfarràs; si hi ha una sola escola i hi fan tots els nivells, és rural. La característica que té per ser declarada rural és que és l'única de la comunitat i tota la comunitat hi va.

Rosa Vall: De característiques específiques de l'escola rural jo en trobo tres. Una és la ràtio mestre/alumnes que, comparada amb l'escola urbana, és diferent; l'altra és que l'escola urbana té diferents tipus de nens i ritmes de treball..., però nosaltres a l'escola rural tenim una diversitat a l'aula que és el que la fa una mica diferent; i el tercer aspecte que crec que és molt important són les relacions interpersonals; és a dir, per a mi aquest és un punt bàsic que ens diferencia de l'escola urbana, perquè la relació que s'estableix tant amb l'alumnat com amb les famílies a l'escola rural és més propera. Des de p3 els pots veure créixer fins a 6è. Podreu dir que totes les escoles canvien de mestre, i tindreu raó! Sempre a totes les escoles hi ha un mestre o una persona que s'hi està tres, quatre o cinc anys, però jo en porto vint-i-cinc a la mateixa escola i acaba sent un referent per als alumnes i les famílies, i penso que això és bo, perquè dona un bagatge i transmet una seguretat als nens que, d'una altra manera, potser no tindrien. I això també passa entre els alumnes, que es troben en una escola on es coneixen tots i quan en surten es troben a la plaça jugant i en aquelles hores que passen jugant a la plaça fan llaços que es van fent cada cop més importants.

Quin és el futur de l'escola rural? Per a mi és fantàstic, mentre hi hagi gent, mentre hi hagi mestres. He posat una frase que queda molt bé: mentre hi hagi mestres que continuïn creient-hi, parlo de mestres per no dir persones, i que és possible un altre món millor. Per tant, ens veiem capaços de preparar alumnes també com a individus, com a ciutadans i per a un futur que no coneixem i que és aquí, a la cantonada; no tingueu por, que el futur és excel·lent.



Laura Domingo: El futur. Què li demanaria jo al futur? Que totes aquestes potencialitats educatives que hi ha estudis empírics que demostren que té l'escola rural i que aquesta potencialitat es transformi en una realitat a totes les escoles i que no només algunes l'aprofitin. A mi el que m'agradaria és que totes, ja que tenim les condicions, les aprofitessin. Ara no discutirem!, però el primer problema que em vaig trobar el 2007-08 quan vaig començar la meua tesi doctoral, va ser definir escola rural. Hi ha moltes definicions, però no hi ha consens sobre què és escola rural. En una tesi doctoral, s'ha de fer una petita aportació al coneixement, és la filosofia d'una tesi doctoral; doncs em vaig dedicar a fer-ho i la tinc aquí, bé, la definició i us l'he portat. Vaig triar i remenar, m'hi va ajudar el Joan i vaig fer una anàlisi conceptual de quaranta-dues definicions des de finals del segle XIX fins a l'actualitat, que eren les més representatives perquè n'hi havia moltes més, però es repetien i vaig seleccionar-ne quaranta-dues.

He intentat fer una aproximació a una definició d'escola rural en què poguéssim incloure totes les definicions fetes a Catalunya i a Espanya fins ara, doncs la tinc aquí i la llegiré. Està extret de la meua tesi doctoral, Domingo, L (2014). Contribucions pedagògiques de l'Escola Rural. La inclusió a les aules multigràu: un estudi de cas. Universitat de Vic. Una tesi doctoral amb menció internacional defensada l'1 d'abril de 2014.: "Una escola rural és un centre educatiu d'infantil i primària d'ensenyament públic que es troba situada en un petit municipi. La seva característica principal és que els alumnes estan situats en aules multigràu; és a dir, grups-classe on hi ha nens i nenes de diferents edats, amb la mateixa mestra. Aquest tipus d'escola petita situada en un context rural, es troba en constant transformació, ha deixat enrere la identitat tradicional de ruralitat i ha patit un abandonament històric per part de teòrics i pedagogs i nombroses adversitats administratives polítiques; ara bé, alhora sempre ha estat molt vinculada al seu municipi, té una funció social i lectiva, i hi esdevé l'únic focus cultural.

L'escola rural sempre ha necessitat de mestres integrats i polivalents, pel gran nombre de diverses tasques que han de realitzar; tasques organitzatives i plantejaments pedagògics per atendre els grups heterogenis d'edat i la interacció multinivell, que requereixen una formació específica poc present actualment a la formació inicial de mestres. El seu

ambient familiar permet de mantenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i s'hi intenta respectar el seu ritme d'aprenentatge. Destacar que és constant la voluntat de l'escola rural retrobar i reivindicar una fisonomia pròpia i que totes les etapes històriques amb els gestos i especialitats pedagògiques que pot arribar a oferir aquest tipus d'escola."

Francesc Arbiol: Arribats en aquest punt i una mica fora de temps, obrirem torn per si algú vol fer alguna pregunta o afegir-hi alguna cosa.

Núria Aragonès: Només dir-vos que ja hem recollit les preocupacions que aquí han sorgit, que les compartim i que tenim l'encàrrec d'elaborar aquest decret o ordre, que no sabem el que serà, i de mirar d'arribar a poder encabir-les totes, no vull entrar a analitzar-les, perquè totes són diferents.

Laura Domingo: No m'atreveixo a parlar d'excés de recursos, sinó d'una nova distribució, perquè també demanàvem dos mestres per aula, que potser no sempre són necessaris, que és difícil de generalitzar i que depèn de cada cas en concret.

Núria Aragonès: No he vingut a defensar res ara. Només dic el que veiem els inspectors i que ara no és un càstig anar a la rural, sinó un premi; n'hi ha molts que ho fan molt contents, i això que comentem de la manca d'estabilitat del professorat, doncs passa en alguns llocs que són propers a municipis. El problema que tenim és que hi ha molta inestabilitat a la plantilla, i que va canviant massa sovint, i no s'acaba de consolidar, ja que depèn que a les persones els donin la definitiva.

En general, doncs, dir que ho compartim tot, però em deixo una cosa, el menjador, que és una preocupació i hem de ser flexibles, tant l'Administració com les escoles, amb aquesta qüestió. Si es queden quatre nens i acordem amb els pares que portin carmanyola, que la portin, esclar, perquè si no és quan després hem de pagar 6,90 euros cada un, i de l'altra manera, només cal pagar el monitor i, de vegades, segons en quins llocs no es permet; i tampoc cal anar al bar del poble. Vull dir que això sí que és una qüestió molt necessària, oferir aquest servei és imprescindible.

Rosa Aguilà: Jo li vull traslladar una pregunta a la Rosa que és qui ha fet una referència molt explícita al fet que caldria un decret de rural on es regulessin una sèrie d'aspectes que afecten l'escola rural; no creus que en la confecció d'aquest decret o en aquest grup de treball, no hi hauria d'haver una representació dels treballadors? Perquè en aquest decret cal regular aspectes que formen part de l'àmbit laboral dels mestres de les rurals. I a mi m'agradaria saber si compartiríem aquesta idea que en aquesta "mesa de rurals" no només hi hagi els mestres de rurals i l'Administració, sinó que també hi siguin els mestres de rurals que en aquell

moment estan exercint funcions de representació dels treballadors.

Rosa Vall: Nosaltres quan firmen un decret, una ordre, pel que sigui, estem parlant de condicions generals per a totes les escoles, sobretot en les rurals. El que tu ens estàs dient de les condicions laborals és igual per a tots els treballadors, tant siguin de la rural com d'una escola urbana. Aquest és un tema que nosaltres, com a representants de l'escola rural que estem treballant en la zona, no tractem. No sé si m'explico. Jo crec que s'ha de fer a part, nosaltres no ens hi podem posar, nosaltres estem col·laborant en una cosa molt general de tots els aspectes que es treballen en una escola, sobretot perquè el Departament no ens oblidï i ens tingui sempre presents. Aquest aspecte que m'estàs comentant també és important, però penso que és més feina vostra, més dels sindicats, que no pas feina de la "mesa", que és més organitzativa i pedagògica. Aleshores, en el cas que haguéssim

Tinc una llista de coses a millorar com la feina administrativa, que genera duplicitats, o les dificultats que tenim amb el menjador, l'escola oberta, les extraescolars, les aules d'acollida i tècnics auxiliars com l'educador social, que està desapareixent (Laila Santacreu)

de fer dues feines alhora, nosaltres podem treballar l'aspecte d'organització i de gestió i vosaltres, com a sindicat, l'aspecte de personal, perquè, si no, es poden començar a barrejar aspectes d'una cosa i de l'altra i no acabaríem mai la feina; s'ha trigat molt a aconseguir que el Departament vulgui seure a la taula, treballar i començar, i ja estem creuant els dits perquè tinguem temps de poder-ho fer i no es paralizï per qüestions polítiques. La nostra feina cal fer-la al més aviat possible perquè abans no sorgeixin altres qüestions que ens ho engeguin tot a rodar i haguéssim de tornar a començar una altra vegada. Aquesta és la diferència, bé, aquest és el meu parer, separar una miqueta per no barrejar coses i poder treballar paral·lelament tots dos aspectes, que tot és important, d'això no en dubtem pas, però la nostra és una feina que s'ha de fer paral·lelament, la "mesa de rurals" no és el lloc per treballar qüestions laborals.

Rosa Aguilà: D'acord, són funcionaments dife-

rents; però, en qualsevol cas, agraeixo que m'hagis contestat, i ara només volia fer una reflexió final meva, perquè tant el Josep Lluís com la Laura, han situat a l'escola rural com el centre de la comunitat.

A mi m'agradaria molt que, efectivament, totes les escoles de qualsevol barri de les zones urbanes i les escoles de les zones rurals fossin el centre de la comunitat, i que totes fossin tan importants com ho són, per exemple, a Finlàndia, que és el paradigma de l'educació. Tots s'omplen la boca de Finlàndia, però a Finlàndia no hi ha escoles concertades, sinó que únicament i exclusivament hi ha escola pública, i a tots els barris tenen la màxima cura de la seva escola perquè és el centre d'aquell barri, el centre neuràlgic d'aquella comunitat i, per tant, aquest aspecte l'hauríem de potenciar molt i molt. En Josep Lluís ho ha esmentat, així una mica com de passada, però és molt interessant tenir-ho en compte perquè si realment el centre de la comunitat és l'escola, si realment el "pal de paller" és l'escola, mitjançant l'escola aconseguirem la cohesió social que és tan necessària, la igualtat i la igualtat d'oportunitats que, de vegades queda molt desdibuixada amb aquesta falsa idea que els pares o les famílies han de poder triar centre i han de poder decidir. Penso que si realment ens creguéssim aquesta idea que l'escola és el "pal de paller" de la comunitat, doncs, no ens caldria optar per cap model perquè realment totes les escoles serien igual d'importantes i tothom creuria en l'escola del seu barri, en les zones urbanes, o en el seu poble, o en les zones rurals. I aprofito per convidar-vos a veure una Docència que hem portat avui aquí sobre les comunitats de camperols del Brasil del Moviment Sense Terra, que, la primera cosa que construeixen és l'escola, quan ocupen terres, latifundis que no els treballa ningú i que no se'n fa res i que la gent necessita aquell tros de terra per poder sobreviure. El primer que fan és construir l'escola, i l'escola és el "pal de paller" de la comunitat. Doncs bé volia deixar aquest missatge: que totes les escoles siguin realment, això, el centre de la comunitat.

Francesc Arbiol: Anna Elvira, que és la portaveu nacional d'USTEC-STEs, en farà la cloenda.

Anna Elvira: Bé, tenia un guió més llarg, però com que és molt tard, i fa molt de fred, aniré més ràpidament. Primer de tot, agrair-vos que m'hagueu convidat perquè és una bona manera de conèixer una realitat que per a mi no és gaire propera perquè treballa a Barcelona, i és veritat que a Barcelona també hi ha escoles rurals, però no les conec perquè no hi he treballat mai. En tot cas, ha estat molt interessant tot el que s'ha dit però també us agraeixo haver pogut venir a un espai tan bonic com és el Castell de Verdú. En definitiva, agraeixo als companys de Lleida i Barcelona que treballen i lluiten per l'escola rural que m'hagin convidat a venir aquí i que hagin organitzat aquestes jornades, perquè han estat molt interessants.



Trobarem tantes escoles i tantes maneres d'organitzar-se, com tantes famílies i mestres. La seva experiència, la seva història, configuren el passat són el nostre present i ens ajuden a construir el futur. Un recull de testimonis que ens aporten color i impressions sobre la quotidianitat d'una aventura educativa apassionant i apassionada

Calidoscopi

Entrevista a Joan Lluís Tous

Joan Lluís Tous, mestre jubilat, Premi Catalunya d'Educació Marta Mata 2007, ha estat membre del sindicat USTEC·STEs, també dins els MRP, membre de Secretariat d'Escola Rural. Ha treballat i treballa per l'ER.

Forma part del petit grup d'iniciadors del moviment a favor de la dignificació de l'ER Vallbona de les Monges (1975).

Proposa el primigeni projecte de ZER a les 2s Jornades d'ER de Tàrraga (1978).

En aquests moments està treballant per impulsar el CEIER (Coordinadora d'Estudis i Investigació de l'Escola Rural) amb seu a Verdú.

Què passava quan et vas iniciar en el món de la docència i com ha anat evolucionant tot plegat i què t'hi has anat trobant?

Jo vaig ser d'una generació que podíem fer magisteri des del quart de batxiller d'abans, o sigui, al segon d'ESO d'ara ja faries 1r de magisteri. O sigui que un mes abans de tenir el títol vaig fer els 16 anys i ja feia de mestre amb 17 anys, vaja! El que passa és que tenia la sort que havia voltat mitja província de Lleida al costat de la meva mare, mestra d'escola que, a més, era mestra d'escola rural. Les úniques mestres que hi havia eren les represaliades, ja que el 70% dels mestres de la província de Lleida van desaparèixer, Franco els va fer desaparèixer o bé afusellats, que eren la majoria, o expulsats del cos o castigats. La meva mare n'era una, perquè havia estat mestra de la Generalitat i aleshores l'havien castigat a no exercir en pobles de més de 200 o 300 habitants.

Així, feien servir l'escola rural com a càstig?

Això! Llavors una de les característiques de l'escola rural és que era sinònim d'escola dolenta i, a més a més, de càstig. Amb la meva mare havia voltat per diferents centres, i quan vaig acabar magisteri amb 16 anys l'únic que vaig fer fou canviar l'escola rural per la meva escola com a mestre rural, fins i tot en dues escoles on havia estat d'alumne amb la meva mare després vaig estar-hi de mestre. O sigui que

em vaig trobar en aquella escola d'aquí, a Montoliu de Cervera, on alguns dels nens que hi havia havien estat companys meus, perquè jo tenia 10 anys quan hi havia estat amb ma mare i ells en tenien 5, i com que després van passar 6 anys entre batxiller i magisteri, aquells nens tenien 11 anys quan jo vaig tornar de mestre. Però bé, això són anècdotes.

Aleshores, l'atmosfera, a les escoles a principis dels 60, com era?

Al poble ni ens n'assabentàvem, vull dir, la gent al poble..., el mestre era molt importat en aquell moment, tu arribaves al poble i si feies el que havies de fer, eres molt valorat, si bé no tant com el metge. La prova és que quan mataven el porc portaven un present al metge, un pernil, i a la mestra li portaven una llonganissa o una botifarra blanca, o sigui que hi havia diferències.

Hi havia diferents categories?

Això mateix. L'escola rural era preciosa fins i tot aleshores, perquè tot allò que es diu del franquisme, temps grisos i tristos, era ben cert. Quan jo vaig començar de mestre, allò era preciós, una cosa encantadora. Arribaves al poble i començaven: "fulanito i fulanito portaran lo pa", i cada setmana portaven un pa de dos quilos i mig que feien. Uns estaven encarregats de portar el pa, altres portaven la llenya per a l'escola i per al mestre i, per torns, algú portava l'oli, o sigui que no era per admiració, era per com-miseració. Sabien que aquell home guanyava poc i, per tant, se l'havia d'ajudar. Això comportava també una voluntat de protecció del mestre, que era un home molt savi que sabia moltes coses, "mestre vostè si que en sap...", però al mateix temps era molt feble econòmicament. Llavors sorgia la frase "passes més gana que el mestre d'escola", si bé als pobles no tant perquè tenia aquestes contribucions en espècie, aquella part bucòlica.

Sí, sí, m'imagino que aleshores hi havia d'haver una sensació d'aïllament important...

I tant, i tant, jo quan vaig començar allà a l'any 66, vaig ser mestre de primària, aleshores alguns ins-



pectors coneixien ma mare i coneixien el meu pare, així que jo era una persona coneguda i sabien que estava molt engrescat aquí a l'escola de Verdú. Venien els inspectors a dir que a Guimerà, un poble de la vora, hi havia dues mestres que ..., ho deien en castellà: "se pegan un hartón de llorar y tienes que ir a hablar con ellas y darles ánimos porque se sienten solas".

Al cap d'un temps vaig haver d'anar a consolar una mestra de Nalé, la inspectora deia que aquestes mestres eren de ciutat i s'estaven en un poble on no hi havia llum; tu imagina't una persona que arriba de Lleida ciutat a un poble on s'ha d'encendre el foc a terra i viu en una casa sola i que a més es trobi a sota amb nens de 5 o 6 anys fins a 14 o 15, si repetien. Jo tenia 17 anys i tenia alumnes de 15 anys.

Amb una única aula?

Si una sola aula i amb grups de 40 alumnes. Jo vaig tenir 48 alumnes, me'n faltaven 2 per 50, tots els cursos. I amb la irracionalitat que jo tenia 50 alumnes nens i ben a prop hi havia una mestra amb 50 nenes que també havia de fer tots els cursos.

I això sí que tinc l'orgull de dir que vaig ser el primer..., jo sóc original, no sé si valc gaire o no, no sóc voluntariós però sóc original. Se'm va ocórrer de dir-li a la mestra "si vols els partim", tu agafes fins a 4t o 5è i jo agafaré de 4t a 8è i així ens estalviarem la meitat d'assignatures i tindrem els mateixos alumnes, perquè es ben bé el mateix tallar 50 per aquí o 50 per allà; però, esclar, quan venia la inspecció: "que niños y niñas juntos esto no existe", i van dir que l'escola mixta no existia i aleshores vaig haver de convèncer la inspectora i vaig dir-li: "mire doña Rosales, usted haga ver que no lo sabe", i ella: "si esto me lo planteais así... yo no sé nada de lo que haceis aquí. Pero si hay una denuncia de un padre, yo no sé nada y te caerá el pelo". Ho vam provar i això va ser la primera acció de zona escolar, racionalitzar les eines que tenies.

Les fitxes..., si ara el mestre vol donar autonomia,

s'ho prepara, però abans hi havia una enciclopèdia, Álvarez o Gruño, i amb allò t'havies d'espavilar..., però eren precioses. Era un resum de coneixements fantàstic que permetia fer el que volies a l'escola. La llibertat de càtedra era més possible abans que ara, perquè ara amb tantes fitxes, llibres i programacions i tanta no sé què..., resulta que hem arribat a l'extrem, segons tinc entès que el Departament obliga a seguir un mètode, un projecte..., un projecte és un mètode. Jo faré el que em doni la gana, si de cas que m'avaluïn. Ara hi ha mestres que fan aquell mètode d'ensenyament perquè ho mana el Departament, mentre que aleshores malgrat el franquisme i amb totes les dificultats de l'escola rural..., a l'escola urbana no ho sé, però només haves de posar un nen sempre a la finestra per si veia algun cotxe, no en passaven gaires, però si veia un taxi...: "Sr Joan, que ve aquell senyor, que ve l'inspector", i aleshores: "venga todos a hablar en castellano", treiem els quaderns que eren en castellà "Buenos días, buenos días", era una pantomima, perquè ell ja ho sabia que ho fèiem en català, però això era possible a l'escola rural, suposo que a la urbana tenien més problemes.

Això sempre passava, sempre venia el caporal de la Guardia Civil, passava de tant en tant; feia: "como estamos" i continuava: "¡Muy bien! Señor maestro como es que el cuadro de José Antonio no está, y el de Franco tampoco", "Se han caído, es que eran muy viejos, los tengo allí, no se preocupe que la semana que viene ya estarán". Això passava a totes les escoles, que te les pintaves..., i això creava una sensació d'heroisme. No teníem ni idea d'autodeterminació ni de sobirania nacional però de sobirania de l'escola sí que en sabíem un pou. I tu sabies que aquells nens..., doncs era un "chanchullo" que teníem per fer-los contents. "L'Antonio ha estat a punt de dir... avui no ha vingut en català..." òndia! et senties còmplice, potser penseu que això era una rucada..., però no home no...

Els contactes amb l'Administració, únicament només eren aquests de la inspecció que venia de tant en tant?

Ben pocs, "éramos escuelas a extinguir". Érem a l'any 72 abans de morir Franco i teníem una pissarra que era la paret, i anaves a Lleida per demanar diners per comprar un pot de pintura i resulta que et rebien al cap d'uns dies. Li deies a la inspecció que et faltava això, que no tenies cadires, que aquells nens estaven asseguts en bancs de l'església que ens havia deixat el mossèn perquè poguessin seure; però així estàvem, no pas jo, tots, i et deien amb un escrit...: "lamentamos que..., pero esta escuela no va a recibir material, ya que es una escuela a extinguir", com que s'havien d'extingir amb això de les concentracions, resulta que no et donaven res. Per tant, no solament tenies la via de la inspecció sinó que qualsevol via ja estava oficialment tancada. Aquí va ser quan va començar. Va ser a la Universitat Autònoma amb Jaume Botey; una persona d'aquelles que no saps per què, però suscitava

ànims sense dir res. Després també hi havia en Villanueva i Pere Darder també de l'Autònoma, que van fer una escola al monestir de Vallbona de les Monges, un monestir cistercenc, l'únic que queda de femení. Resulta que van fer arreplegar nens que tenien NEE greus, deficients mentals i físics, que tenien entre 16 i 17 anys quan entraven al centre, "què feien amb aquestos els pares", perquè quan anaven a l'escola ja hi havia un lloc on atendre'ls...

Aquests de l'Autònoma van fer un conveni amb les monges i hi anaven amb els seus alumnes i hi tenien una mena de residència. Tu imagina't, van fer això que ara és l'Olivera, on hi ha més de 60 o 70 nois i senyors de 60 anys, tots amb deficiències. Fan vi i l'exporten a Alemanya, és un vi amb denominació d'origen i ara també fan oli, i tot això s'autofinança. En els seus inicis era més aviat de tipus benèfic. I amb els alumnes de la UDL organitzava estades perquè coneguessin el poble.

Això, ens feia fer estades a tots els alumnes per conèixer pobles diversos...

La Pili, la mestra que està casada amb mi, hi va estar treballant i en arribar aquests alumnes una setmana a conèixer el poble, ella va parlar amb Jaume Botey. M'ho va comentar i vam dir de fer una reunió per veure com ho veien i jo vaig anar-hi i va ser quan en Pere Darder, el Paco Noi, que va ser director general de no sé què..., el director general del SEDEC, com es diu aquell noi, l'Arenas...

En Joaquim Arenas, el de la immersió.

Tots aquests estaven als cursos, van venir aquí a la cloenda i van cridar a uns quants mestres, la Pili va anar-hi i va començar a explicar el que fèiem, i es van quedar tan parats tots aquests pedagogs que són ara els capdavanters..., van dir..., aquesta escola és riquíssima.

I què és el que fèieu?

Per exemple..., la globalització de les assignatures, les matèries les interrelacionàvem i utilitzàvem l'entorn com a eina bàsica d'aprenentatge. Quan es feia ciències naturals a classe, les plantes que no tenen flor, les criptòmeres, perquè hi ha bolets, molsa i troncs..., tot això dels pessebres... Llavors aquest dia anàvem a veure els arbres i els analitzàvem. Els nens s'adonaven que en una escola petita, podien passar coses que recordaràs tota la vida... Els pagesos amb els primers tractors mataven un munt de serps i les portaven "Sr Joan miri una serp, o miri...", llavors amb els nens les espellàvem. En veure el que estudiàvem, i el que estàvem fent amb la pell de la serp, "òndia! és que no teniu laboratori, però esteu veient els pulmons de les serps, etc."

A socials sortíem a pintar i a veure l'orientació nord, sud-est. I en veure-ho deien... "nosaltres pensàvem que com aquesta escola ja no n'hi havia, que l'escola rural era una escola extingida, que no quedava res de tot això i d'aquí les concentracions".

Les escoles rurals havíem de portar els nens de 7è i 8è a les escoles graduades per examinar-los, concretament a la de Tàrraga. Jo, que tenia la ma-

teixa titulació que els mestres de Tàrraga, havia de portar-los perquè la mateixa inspecció-administració no es refiava que jo atorgués el títol de graduat honradament.

El vostre títol no valia el mateix?

Sí, però...

A la pràctica no.

Precisament això és el que aleshores a mi em va indignar més, això de portar-los a examinar, jo m'hi vaig negar a la inspecció.... "jo no porto els nens a examinar allà, jo sóc mestre igual que ells", "pero... esto es una ley...y no sé que". Uns altres mestres que hi havia per aquí i que ens havíem conegut gràcies als de l'Autònoma. "Tous..., l'altre dia l'inspector va dir que estava enfadat amb tu..." "A este Tous lo voy a expulsar..." "què has fet?" I jo dic, doncs això... "òndia! doncs jo també, què caram, què és això de portar els nens allà!" Aleshores això els va tocar l'orgull i així vam anar tots junts a dir-ho a la inspecció. "Escolta perquè no feu venir un dia a l'inspector i llavors tots aquests pobles ens trobarem... però a Tàrraga no hi volem anar". Ho vam fer una vegada i mai més hi vam tornar perquè llavors allò es va acabar.

I amb la irracionalitat que jo tenia 50 alumnes nens i ben a prop hi havia una mestra amb 50 nenes que també havia de fer tots els cursos, i se'm va ocórrer de dir-li "si vols els partim" (...) ho vam provar i va ser la primera acció de zona escolar

Aleshores va dir..., "saps què..., per què no ens trobem de tant en tant?", i ens vam començar a trobar. Tots teníem cotxe i vam fer una ZER a l'any 73, abans de morir Franco vam fer una zona escolar a la nostra manera, teníem 24 pobles fins a Solsona. Ens vam ajuntar i fèiem una revista plegats, perquè, "aquesta revista la tinc jo", un arbre i a cada branca hi havia un nom de poble, i vam fer una graella... "tu faràs avui aquesta... li toca a Ivorra, al Tous, a no sé qui... un animal". Llavors com que no fèiem excursions de final de curs, com feien a les graduades, perquè amb 20 nens no hi podies anar. Doncs el que fèiem era trobar-nos una vegada al mes, més o menys, i els pares això ho pagaven ben a gust i ens trobàvem i fèiem laboratori per exemple; ja que hi havia 2 o 3 mestres que en sabien molt i com que tenien nens de 8è, feien experiències de laboratori, pesos, mesures, reaccions químiques i recordo que hi havia els d'Ivorra, d'Agramunt i de Solsona que també hi baixaven i som-hi.

Cap als anys 60-65 van venir alumnes immigrants, aquests pobles es van omplir d'immigrants. A l'escola on jo treballava, n'hi vaig tenir 1 o 2. Després, hi ha la història dels gitanos, vaig arribar a tenir un 30% de gitanos, o sigui que de 30 nens/es potser en tenia 3 del poble i la resta eren immigrants d'Andalusia, castellans o extremenys (que en deien en aquells temps) i els altres gitanos, en l'època de les fires, això aquí a Verdú.

Aleshores els nens de Verdú on anaven a l'escola?

Hi havia 3 escoles, la de nens de Tomàs Pellisso, la de nenes de les monges i la mixta, perdó, la unitària de la pública.

Un aclariment, que això també ho hem de saber, quan la gent diu unitària són un mestre i una mestra perquè l'escola d'un sol mestre era mixta, i la mixta només podia ser regida per una mestra, o sigui, que tots els pobles d'aquí que tenien una sola persona educant, amb una sola aula, aquesta persona havia de ser forçosament una dona..., no podia haver-hi homes en una escola mixta.

En una escola una mica més gran eren 2, una mestra i un mestre, i això és l'escola unitària. L'escola unitària és la que té un mestre i una mestra. I a partir d'aquí..., curiosament l'escola mixta no podia ser regida per un home. I per això t'he dit que vaig tenir problemes, quan vam voler fer aquesta unió, pel fet de ser home. La meua companya sí que podia tenir nens i nenes, i aquest era el problema.

En algunes entrevistes que hem fet sobre escola rural, hi hem detectat una mena d'evolució paral·lela. Ha passat de ser una mena de càstig a estar de moda i tenir un cert prestigi. També hem pogut percebre un procés paral·lel amb el que seria el món rural, que també ha passat de tenir molt poc prestigi social, a tenir una articulació més gran i, fins i tot, a tenir més prestigi.

L'escola rural era una escola estigmatitzada, lletja i, a més a més, era trista. Però amb tot el que us he explicat fins ara, vam destapar l'interès de la Universitat Autònoma de Barcelona, però no el de la de Lleida, i això ho saben els de Lleida i ara hi tenim una molt bona relació amb el projecte del CEIER. Amb la Universitat Autònoma van dur a terme unes jornades sobre l'escola rural i..., saps on les van fer? És curiós oi? Coses d'aquell temps..., les vam fer en aquest gran complex modernista de l'Hospital de Sant Pau.

De Barcelona?

Sí, només entrar hi havia l'ICE que hi tenia allí no sé què...

Sí, hi havia l'ICE a l'entrada, a l'esquerra.

Vam començar a tot Catalunya i vam fer les primeres jornades d'escola rural i, saps qui en va ser una de les ponents? La Irene Rigau que era mestra i treballava a Girona.

Després vam tenir molta relació com a mestres d'escola rural, lluitadora, va venir aquí a Verdú i ha estat aquí a casa també, abans, però, eh! Ara ha



vingut alguna vegada. Ella continua sent gent així molt de germans, molt agradable és..., però bé, deixem-ho estar això.

Aleshores vam fer les primeres jornades al complex de l'Hospital Sant Pau, van ser unes jornades al·lucinants, ens van cridar a uns quants per assistir-hi. Coneixeu l'Otger de Vila-rodona? Doncs va ser l'altre que també va començar per aquesta zona, tiràvem endavant amb la Núria Burgada, la mare del Kilian Jornet, que també és mestra, va començar amb nosaltres, amb la Rosa Campà, i amb el Josep Ma Carles, que va ser el número 1 d'Iniciativa. Aquest va ser alliberat d'USTEC-STEs. Jo vaig ser el número 2 de la llista d'USTEC-STEs.

Quan va ser això?

A veure si et penses que sóc tan antic com la torre del castell de Verdú eh! Doncs quins anys eren..., els 80? Doncs no ho sé, segurament al començament. En la firma d'USTEC consta que es van fer unes jornades a la seu sindical de la Via Laietana, s'hi van ajuntar STES, STEC, STEI o sigui tots. A Barcelona hi havia STEB, Sindicat de Treballadors d'Educació de Barcelona, però no tenien força perquè hi havia USTEC i es van ajuntar. Vam fer una trobada, era impressionant, de 200 persones implicades absolutament, amb unes suades..., amb aquelles columnes que feia la sensació que allò era un búnquer i allí tothom discutint que si el punt 2 era una transitòria o una moció etc. Això ja sabem com va, oi?

El que es va veure en aquell congrés és que hi havia iniciativa per canviar coses i lluitar, i com que no en sabíem gaire d'organitzar-nos fèiem el que podíem i allò era..., un caos. Saps qui eren aquests que ho organitzaven tot? aquests que ens portaven de corcoll?... Doncs, els del Moviment Comunista, amb el Joan Giralt que va estar a l'USTEC.

Va ser un dels inspiradors del Pacte Nacional, un dels pares intel·lectuals de la sisena hora.

I per aquest motiu ens vam barallar..., és l'última

baralla que he tingut. Vam anar a l'Escorxador, hi eren tots..., en Joan Giralt, la Victòria Barceló..., tots a vendre'ns les bondats de la sisena hora, que ja té dallonses, i nosaltres estàvem encesos perquè això veiem que seria un caos, el que havien de fer era augmentar el personal desdoblant cursos i no augmentant hores. A més a més, era una imitació total de l'escola urbana elitista i tal...

Va ser un dels més afectats pel tema i una de les poques victòries. A més, primer de tot era una desautorització de la tasca que feien els docents.

Agafa tots els documents que tinc a dalt d'USTEC, totes les assemblees i veuràs que per a USTEC això era claríssim, hi havia 3 o 4 coses intocables. Com per exemple el tema de les permanències, que s'havien de treure i fer l'educació exclusiva. És una de les lluites d'USTEC.

Jo vaig estar com a representant de Lleida a Madrid... 15 dies i en Joan Giralt també hi era. Alló va ser la vaga llarga on es van aconseguir moltes de les nostres reivindicacions. Per això quan vaig veure en Joan Giralt defensant la sisena hora i que al cap de 4 dies era director general... "aneu-vos-en tots a pastar fang!"

Aquest tema del Pacte Nacional que has esmentat va provocar una de les darreres trencadisses importants al sindicat i no únicament de gent alliberada sinó de gent històrica, que no van acabar d'entendre-ho amb una perspectiva més social. Alguns no van acabar d'entendre com és que USTEC no apostava pel Pacte Nacional i alguns afiliats històrics van dir que deixaven el sindicat perquè no ho entenien. Per sort el temps va col·locar les coses de mica en mica al seu lloc i, per tant, t'adones que hi ha actituds que bé....

Tota la "moguda" que hem fet per l'escola rural i que es va iniciar després de les jornades, amb tots els companys la vam fer a partir de les 5 de la tarda en endavant. Agafava el "sis-cents" a les 5 de la tarda i me n'anava a buscar el marit de la Josefina, l'Antonio, que sempre es marejava pobre, perquè jo conduïa una mica..., bé no m'estranya que es maregés. I ens n'anàvem a Girona. Recordo dues de les vegades que hi he anat, perquè els mestres d'allà començaven a fer alguna cosa de zona. Primer vam haver de defensar que ens tornessin les escoles que havien concentrat, però per això havies de convèncer els pares que la seva escola era tan bona com la de Tàrraga o la de Vic.

Com vau convèncer les famílies?

Doncs, fèiem reunions... "Tous, que podeu pujar a Santa Pau?" Mira si és lluny, Santa Pau, eh! Sortíem d'aquí a les 5 i arribàvem allí a les 8.

Total que es va deixar de pensar que era normal portar els fills a partir d'un determinat moment a les concentracions escolars i que els convenia més, diguem-ho així, deixar-los al poble, entenc, no? I quins van ser els factors?

Doncs que els mestres que hi anàvem, estàvem convençuts que la nostra escola era bona i treballàvem per demostrar-ho. Amb els alumnes fèiem activitats, programacions, preparàvem estudis dirigits, que vol dir materials perquè els alumnes poguessin treballar autònomament. La dificultat d'una escola de més d'un nivell és que has de tenir material preparat; no n'hi ha cap més, o sigui, abans de dir..., demà farem matemàtiques, la suma, has de tenir el material preparat, has de fer que els de 3r facin la suma sense portar, però també has de tenir unes activitats preparades. Els de 4t que facin la suma

A l'escola rural estem convençuts que no hi ha alumnes que es despengin, que això no passa i no pas perquè el mestre sigui un geni, és per necessitat vital, per cohesió

portant i amb decimals, els de 5è que facin la suma de fraccions i els de 8è que facin la suma de polinomis. Tots feien una suma, feies una explicació inicial i anaves repetint la propietat commutativa. Feies la classe, entre cometes, magistral i llavors cadascú se n'anava despenjant, "els de tercer tireu cap allà, vinga nens, els de quart...", això altre"; ho feien tots els mestres, feien un esforç per demostrar que els nostres alumnes aprenien tant com els de la graduada. Això ho feien convençuts, no ho feien per demostrar res, ho feien perquè estaven convençuts que aquella classe podia funcionar i era bona per a aquells nens, cap de nosaltres va pensar mai que treballàvem pel creixement de l'escola rural, treballàvem perquè aquella classe funcionés.

El dia a dia

Si el dia a dia..., és que creiem que l'únic que havíem de vendre a les jornades d'escoles d'estiu era per què era bona aquella escola. Començaves a dir que el més gran ajudava el més petit. Quan a l'escola urbana es repeteix curs, és una vergonya per a l'alumne, deixar els seus companys. Tu imagina't que els de 3r són a dalt i els de 2n al segon pis (com passa a l'escola de Tàrraga, al Jacint Verdaguer) i aquell ha de repetir, els seus companys pugen a dalt i ell es queda sol amb aquells més petits..., aleshores se sent..., que n'hi ha que mai no ho superen o abandonen i diu... "aneu-vos-en a fer punyetes...", des que vaig començar que m'esteu dient insuficient, insuficient, insuficient..., cada any insuficient, insuficient, insuficient..., doncs si sóc insuficient deixeu-me en pau", i aleshores se'n despengen. A l'escola rural això estem convençuts que no passa, per necessitat vital, no pas perquè el mestre sigui un geni. Per cohesió.

La jubilació de Tomàs Roncero Pallarès, exdirector de la ZER Freginals

Avui ha estat l'últim dia laboral d'una llarga vida de treball: cinquanta-un cursos, des d'aquell llunyà any 1957 fins ara, cinquanta dels quals passats a Freginals, a l'escola petiteta d'allà dalt del turonet, a la ZER.

En el principi, allà, lluny en el temps, en la prehistòria de l'ensenyament que suposava la nostra situació personal i professional, en aquell octubre del llunyà mil nou-cents cinquanta-set en què vaig començar a treballar, lleuger del tot d'equipatge material, excepte de l'equipatge de la il·lusió, en una de les escoles unitàries del Mas de Barberans. I després ja a Freginals.

Us recordeu d'aquelles escoles unitàries dels pobles, fetes habilitant plantes baixes o pisos de cases velles, generalment amb els vidres de les finestres trencats o que no tancaven bé, o com la meua de Freginals, en un pis, amb un barandat que, cada vegada que feia vent, esse bellugava perillosament, plenes d'alumnes i d'absentisme en temps de collites? Fred, molt de fred a l'hivern, amb brasers que es portaven els alumnes de casa, pupitres de dues places, vells, bruts i tacats de tinta i aquells bancs llargs per aprofitar el lloc i donar cabuda a la sobreabundància d'alumnes.

Aquells edificis vells, plens d'alumnes de tots els nivells, sense mitjans, només amb la pissarra, el guix i el voluntarisme del mestre. Era l'escola dels xiquets i xiquetes separats, ells a estudi i elles a costura; de les enciclopèdies Dalmau, Carles Pla i Álvarez; de la cal·ligrafia, de la tinta, del complemento alimenticio, llet i formatge de l'ajut americà, de los cuadernos en limpio, de los cuadernos de rotación, de los cuadernos de Formación del Espíritu Nacional, de los cuadernos de preparación de lecciones.

L'autoritarisme, reflex de la societat, i la disciplina del tot indispensable per fer eficaç el treball; el memorisme, excessivament menystingut després Aquella bonica lletra cal·ligràfica



(caldria recuperar-la?) que exigíem als alumnes en allò que en deïem els cuadernos en limpio; els títols de les lliçons, els dibuixos, les lliçons que havien d'aprendre de memòria, el càlcul, aquelles llargues divisions, els problemes, les consignes de la política del temps, el Cara al sol, el Prietas las filas, les oracions d'entrada i sortida, les classes d'urbanitat, les classes dels dissabtes al matí, els repassos, les classes particulars, els batxillers, que ens ocasionaven uns horaris llargs, molt llargs. Recuperar les classes perdudes quan acabaven les collites o tornaven els alumnes de les migracions temporals, o acabava una malaltia de llarga duració i tot amb il·lusió, perquè era la il·lusió de la joventut que procurava suplir les mancances materials.

Eren els últims anys de la postguerra, temps encara de pobresa, que impulsava els mestres amb desig d'innovar a buscar recursos per compte propi. Era una escola, però, en què amb la disciplina que es derivava de l'autoritat del mestre, amb el suport dels pares, amb ordre i un gran ambient de treball i amb un servei d'inspecció que sabia imposar respecte i eficàcia, s'aconseguien bons resultats. Temps de sisenes, setenes, vuitenes, novenes hores, fent classes de repàs, de batxillerat, de magisteri, d'oposicions. Era una manera de promocionar la cultura del poble; fer estudiar a tots aquells alumnes que tenien capacitat intel·lectual per fer-ho i que, afortunadament, eren la gran majoria. I després els Centros de Colaboración Pedagógica, la Ley de Educación Primaria, d'allò que en deien les permanències, la Ley Villar Palasí, cursos d'especialització de la segona etapa de l'EGB, el canvi de nom de mestres a professors, amb la voluntat de prestigiar-nos, més cursos, l'adscripció d'uns centres en uns altres, la democràcia, el català, els cursos de reciclatge del català, les lleis de la democràcia, la creació de les ZER, tornar a ser mestres i no professors. Seria tan llarga la història que podria

fer de l'ensenyament en aquests cinquanta-un anys!

Però, sabeu? Jo pensaré en el passat, per què no? Recordeu el respecte que imposava, a l'escola i pels carrers del poble, la figura del mestre? Als menuts i també a les persones grans: El senyor mestre... I com s'aixecaven els alumnes quan entrava el mestre o alguna visita a la classe? I recordeu com els pares confiaven en el mestre?

Investiu la figura del mestre amb l'autoritat que li cal, si voleu que el sistema sigui eficaç; procureu que retorni la cultura de l'esforç i de l'exigència; establiu els fonaments d'una bona educació, amb una millora dels coneixements; que s'avanci en l'adquisició dels valors de què tan necessitada està la nostra societat, amb una llei que tingui vocació i possibilitats de perdurar.

No ho puc pas oblidar. Jo sé que s'anirà esvaint el record de la feina que deixo. Jo sé que arribarà un dia en què algú dirà: Jo vaig tenir un mestre, que es deia don José" i uns altres més joves: Jo vaig tenir un mestre que es deia don Josep". I més endavant en la història del poble potser algú escriurà: "Diuen que hi va haver un mestre que va estar-s'hi molts anys..." jo no m'en podré pas oblidar mai de la feina que tant he estimat, que tant estimo, perquè forma part de la meua pròpia essència.

Veus assenyades maconsellaven, ateses les circumstàncies econòmiques del magisteri en aquella època, que no em quedés solament en mestre", que tirés endavant i ara, després de tants anys, penso que la meua plenitud, la meua satisfacció, hagués estat arribar a ser, al llarg del camí de la vida i del treball, plenament, simplement, un bon mestre

Els vaig ensenyar, amb l'exemple, camins de cultura, de pau, de justícia i de respecte? Què em dirien si em diguessin la veritat? És que de veritat els vaig ensenyar alguna cosa? Però em tranquil·litzo pensant que l'educació és allò que sobreviu quan gairebé tot el que s'ha après s'ha oblidat.

MONTSE PONS

Exalumna i mestra d'escola rural

Jo
estic
en condi-

ons de dir que més de la meitat de la meua vida l'he viscut a l'escola rural; això sí, des de dos angles ben diferents: com a alumna i com a mestra.

De la primera etapa, recordo haver viscut l'escola d'una forma molt aproximada al poema de Joana Raspall: "...l'escola està tancada... i quan en surto ja hi voldria tornar a entrar...". Vaig tenir la gran sort de ser alumna d'un equip de mestres que tenien com a principal objectiu educatiu motivar i emocionar els infants com la base ferma per poder aplicar qualsevol metodologia pedagògica. I això com a alumna ho vaig viure d'una forma molt intensa i alegre.

Però no ha estat fins ara, quan formo part d'un claustre d'escola rural, que he pogut entendre del tot el que

suposava aquella forma de treballar que, alhora, m'ha servit com a base de la meua formació personal i professional i com a model a aplicar en un dia a dia on dono molta importància al fet, per a mi bàsic, de motivar i emocionar els nens i nenes perquè, si ho aconsegueixes, tota la resta ho pots treballar amb força més fluïdesa (integració de continguts, hàbits, rutines, relació de conceptes...).

Ara bé, també hi ha un altre aspecte molt important dins l'educació formal que és la relació entre l'escola i les famílies. El meu record com a alumna és que, tot i que l'escola i la família són dos estaments molt diferents, podia sentir com tots plegats empenyien la barca en el mateix sentit. I ara encara puc enumerar tot un seguit d'actes on famílies, alumnes i mestres érem un tot, com la festa de Sant Ponç, l'elecció del nom de l'escola i la decisió de representar-la, la creació de la biblioteca o les reivindicacions laborals dels mestres que rebien el suport incondicional dels pares i mares, que oferien serveis dins la mateixa escola...

I amb aquest bagatge, tinc l'absolut convenciment de la importància

(del tot confirmat i encara més valorat a partir de la meua experiència professional) que els nostres pares i mares tinguin plena confiança en el treball dels nostres mestres, perquè aquesta confiança és la que dona peu a la capacitat d'avançar, de construir, de responsabilitzar-se, de créixer..., com a comunitat educativa i com a éssers individuals.

L'escola rural té molts avantatges, i també algun inconvenient, però entre els primers n'hi ha un amb majúscules: l'oportunitat d'oferir una educació i unes relacions més personalitzades i adaptades a cadascú des d'una visió més globalitzada i significativa.

Per acabar, deixo planar una modesta reflexió personal sobre el que necessitem com a societat i, entre d'altres coses, ens és del tot imprescindible formar persones responsables, crítiques, empàtiques, creatives, motivades, que practiquin la cultura de l'esforç, amb actuacions lliures... I les escoles en general i l'escola rural en particular hi han de poder contribuir significativament amb la seva feina.

PATON FELICES

Un privilegi incòmode

Ser
especialista

de ZER és realment un privilegi incòmode. O digue-m'ho d'una altra manera..., amb certes incomoditats. Perquè el gran privilegi d'un especialista itinerant d'una ZER és poder fer una immersió en un raconet del nostre sistema educatiu on la feina amb els alumnes és propera, molt propera (no pot ser d'una altra manera), on l'aprenentatge entre iguals sorgeix com els bolets a la tardor, on els nens i nenes treballen en una escola feta a la seva escala, d'unes dimensions

abastables que coneixen pam a pam perquè cada dia la trepitgen tota, on aprendre's el noms dels alumnes no sembla una missió impossible. Escoles on tot el que es fa és de tots i compartit. Escoles on les famílies ja són escola des de fa temps, des d'abans que fos vist per tothom com a un fet profitós.

L'especialista itinerant té el privilegi de governar grups on els alumnes es poden comptar amb els dits de les mans..., i dels peus a tot estirar. L'especialista itinerant té una visió de les escoles des de dins i des de fora alhora. Gaudeix del privilegi de poder fer una mirada a les escoles rurals que visita cada setmana des d'una certa perspectiva externa. Veu l'escola des de dins però amb unes ulleres que tot sovint no estan a l'abast d'uns mestres rurals acostumats a un entorn molt proper i que amb el pas del temps ha esdevingut molt seu. L'itinerant és a dins però no hi està atrapat. Quin gran privilegi poder veure les escoles rurals com uns organismes vius que

es mouen, creixen, es transformen...

L'especialista itinerant de la ZER té el privilegi, únic com a mestre, de poder travessar pel camí ral les vinyes que hi ha d'un poble a l'altre a les onze del matí d'un dia feiner amb el vidre abaixat i la música a tot drap.

De fet, ara que hi penso amb calma, potser no és tan incòmode perquè al costat de tot això quina importància pot tenir haver d'anar sempre amunt i avall, ser esclau del cotxe, ser a tot arreu i no ser d'enlloc, adaptar la feina a diferents escoles, programar activitats per a grups d'alumnes de diferents edats, no tenir cap espai propi, atendre les demandes de diversos claustres al mateix temps, fer la sortida dels nens d'una manera diferent cada dia, preparar tres concerts de Nadal diferents, i tres finals de curs..., i a principi de curs haver de recordar no tan sols l'horari de classes de l'endemà sinó també a quina escola hauràs d'anar quan et llevis.

En fi, el que us deia..., UN PRIVILEGI INCÒMODE.

L'escola rural des del punt de vista d'un exdirector

Jordi Codony Palomeras

Fa gairebé tres anys que, en jubilar-me, vaig deixar la direcció de l'escola i intentar tornar a entrar en aquell món m'obliga a buscar una nova perspectiva.

Cóm hi vaig anar a parar? Mai no havia estat un objectiu professional, encara més, per a mi l'escola rural era la "gran desconeguda"; no en tenia cap referència. Anar-hi era, simplement, un parèntesi; una comissió de serveis d'un any després d'onze de director d'una escola gran (EP Ildefons Cerdà de Centelles) i així facilitar al nou equip el desenvolupament de les seves propostes sense interferències (poder fer "foc nou") i que jo em pogués dedicar de nou només a la docència.

Per proximitat vaig anar a l'escola Les Basserolles de Sant Miquel de Balenyà (Seva), una de les tres escoles de la ZER Les Guilleries; les altres dues eren El Gurri, de Montrodon (Taradell) i Els Castanyers, de Viladrau.

Què va em va suposar anar-hi? Bàsicament, canviar molts dels meus esquemes i les meves expectatives: Hi anava per un any i me n'hi vaig estar sis; hi anava per "ser" només mestre i, al segon any, vaig haver d'assumir la direcció i una tutoria amb nens i nenes de tercer i quart de primària.

Quines diferències vaig trobar? Com en tota organització hi ha aspectes positius i d'altres de negatius; però, per a mi, des del primer moment em van atreure els positius... Va ser com haver arribat al "meu" lloc.

D'entrada vaig trobar una doble diferència organitzativa en relació amb les meves experiències anteriors. Entraves a formar part d'una doble comunitat: la propera, formada per l'escola petita de poble, i una de més extensa formada per les altres escoles. Els dos àmbits, per a mi, són inseparables, són l'essència d'una ZER. Si no es troba l'equilibri perden eficàcia i es desvirtuen.

El primer referent era l'escola petita de la qual vaig formar part, Les Basserolles, formada per quatre mestres i una cinquantena curta de nens i nenes.

Automàticament vaig adonar-me que, en la relació amb els companys, els nens i les nenes, els pares i mares i amb el poble, el compromís i la implicació eren molt més profunds del que m'esperava trobar. Entraves a formar part d'un equip de treball que havia de fer-ho tot, estar a totes i fer-ho al cent per cent. Si un fallava carregava de feina la resta de l'equip. Aquesta pressió mental quedava alleugerida per la simplificació organitzativa, arribar a acords de tot tipus (pedagògics, organitzatius, festes, avaluacions, etc.) era molt fàcil i encara molt més eficient portar-los a terme. També la satisfacció era molt més immediata.

Tots els mestres havíem d'assumir una doble o triple tasca. A més de les diferents responsabilitats de qualsevol escola (biblioteca, informàtica, director, etc.) "tothom" era tutor d'un cicle. A cada agrupament hi havia molts pocs nens, però de diferents nivells; al primer any era tutor de nou nens, quatre de tercer i cinc de quart. Aquest fet l'empenyia a una aproximació als alumnes amb molta més profunditat i calidesa alhora que et facilitava una llibertat metodològica molt més gran i personalitzada. També és cert que augmentava el grau de complexitat en tots els aspectes inherents al dia a dia d'una classe.

L'experiència em va demostrar i em va fer veure que tot plegat em motivava a millorar cada dia i que m'encantava, mentre que per a alguns dels mestres que van participar en la vida de l'escola al llarg d'aquests sis anys suposava un nivell de pressió i estrés que no suportaven tot i tenir experiència en escoles més grans.

El segon referent o àmbit és la ZER. Formaves part d'un equip més ampli que compensava les mancances i limitacions del nivell anterior. Ens constituïem en un claustre únic -al voltant d'uns quinze a disset membres a la ZER les Guilleries- format pels equips de cada centre i quatre especialistes que anaven -itinerants- a cada escola. La ZER era coordinada i dirigida per un equip directiu, en el qual, els directores de cada escola exercíem els càrrecs de director, cap d'estudis i secretari de la ZER durant un temps i el secretari i cap d'estudis eren membres del claustre. Durant uns quants anys vaig compartir el càrrec de director de l'escola i de la ZER.

En aquesta línia, lògicament, també el consell escolar de la ZER estava format per representants de cadascun dels consells escolars dels centres i aprovava els plans d'actuació i econòmics propis de l'actuació comuna.

Quines són les actuacions unitàries o compartides en una ZER? Principalment treballàvem en dues vessants; la primera, purament organitzativa, era garantir un ús eficient dels especialistes -educació física, educació especial, música i anglès- que fes possible donar resposta a les diferents necessitats de cada escola d'una manera equilibrada i harmònica; la segona era ideològica i comunitària.

Tot i que cada escola elaborava un Pla de Treball propi es buscava compartir projectes pedagògics específics, buscar alternatives metodològiques i programes comuns, crear i compartir materials. Cada curs s'acordaven un mínim comuns que facilitessin la interconnexió pedagògica de les tres escoles i es realitzaven també diferents trobades de tots els nens i nenes. Es procurava organitzar una activitat conjunta a cada escola (festes de la castanyada, trobades esportives i culturals); i la majoria de sortides escolars i les colònies s'intentaven de coordinar per anar-hi junts.

Aquesta vessant és la que fa que cada ZER tingui un estil propi i que s'arribi a l'equilibri entre el binomi comunitat petita-comunitat gran. Que les expectatives que es creen a cada centre i les compartides siguin harmòniques, significatives i satisfactòries és el difícil repte que s'havia d'assumir cada curs. Solucionar els conflictes entre les dues realitats era un dels problemes afegits a la complexitat d'una escola unitària tal com l'havia viscut en les meves primeres etapes de director.

La meua valoració final és que formar part d'una ZER i treballar en una escola petita és una experiència important (almenys per a mi ho va ser), i que tots els/les mestres hauríem de provar-ho un temps. Estic convençut que molts dels nostres esquemes de treball i de participació a l'escola i al poble on està ubicada canviarien. La nostra relació amb tots i cadascun dels membres de la comunitat escolar guanyaria en profunditat. Ens faria millors professionals -o almenys més realistes- i millors persones, ens ajudaria a conèixer-nos millor, a veure els nostres límits i com compartir-los.

L'escola rural des de la perspectiva familiar

En els darrers anys, l'escola rural ha anat guanyant popularitat entre moltes famílies com a opció d'escolarització. La percepció que hi havia al llarg dels setanta, en què pares i mares consideraven una limitació les escoles de poble i confiaven en centres

graduats de poblacions més grans, ha deixat pas a la idea que l'escola petita, arrelada al territori, pròxima, amb els nens i nenes de l'entorn i una atenció personalitzada sol ser una opció de qualitat. Fins i tot, en els darrers anys s'ha produït algun fenomen "d'èxode urbà" cap a algunes ZER pròximes a capitals de comarca. Així doncs, hem preguntat a algunes famílies sobre la seva experiència i han compartit amb nosaltres les seves vivències com a pares i mares.

La comoditat i la proximitat solen ser factors importants a considerar a l'hora de fer la tria. "No és gaire acceptable que un nen de sis o set anys hagi de desplaçar-se mitja hora o més per arribar a l'escola", afirma Susagna Aróztegui, mare d'un nen i una nena que assisteixen a la ZER Francolí. També hi compta la tradició, com afirma Berta Pineda, mare de dues nenes de la ZER l'Atzavara, que recorda que els fills van al mateix centre on van anar els pares. En la majoria dels casos sol ser una opció conscient, vinculada a la idea de pertànyer a un entorn rural, i perquè creuen que els seus fills, simplement, estan millor al costat de casa i en un entorn adaptat a les seves necessitats. Altres motius, com el fet que en una mateixa aula convisquin alumnes de diferents edats és considerat com un benefici "perquè així hi ha més oportunitats d'estimulació i potencia la seva maduresa", confessa la Susagna. Tanmateix, on potser hi ha més coincidència és en l'atenció personalitzada oferta

pels docents, tant pel que fa als estudiants com a la relació amb les famílies. Al cap i a la fi, la quantitat també importa perquè facilita aquests lligams més estrets entre escola i comunitat educativa. I, en aquest sentit, tot i que en alguns casos el fet que hi hagi pocs nens d'una mateixa edat pot representar un problema, la majoria de famílies prefereixen classes reduïdes d'edats heterogènies als agrupaments per edat amb ràtios elevades que caracteritzen l'escola ordinària.

Hi ha un acord general en la idea que l'Administració ha de fer tot el possible per evitar el tancament de l'escola rural. I aquí tothom destaca la importància dels ajuntaments en la seva defensa. Respecte a l'estructura de les ZER s'estima com a necessària i es valora positivament pel fet que el vincle establert amb escoles d'altres municipis potencia la relació interpersonal entre alumnes i famílies, encara que alhora es reconeix que no sempre és fàcil mantenir-lo. Aróztegui no destaca tant els projectes educatius de les ZER com la practicitat de compartir especialistes o que facilita el treball docent, encara que també veu amb bons ulls les activitats conjuntes com "les sortides, colònies, certàmens literaris i festa final", tot i que també creu que amb aquestes activitats conjuntes de ZER "ja n'hi ha prou perquè també cal respectar la individualitat de cada escola".

La majoria de famílies també coincideix que l'alumnat format a l'escola rural surt tan ben preparat com qual-sevol altre a l'hora d'iniciar l'ensenyament secundari. De fet, hi ha una opinió molt favorable en referència a la preparació rebuda, que va més enllà de la dimensió estrictament acadèmica: "L'escola rural permet metodologies més personalitzades. I tampoc no són incompatibles amb l'escola ordinària. Tot és qüestió de professionalitat per part dels docents", afirma Aróztegui. "Hi ha una dedicació als alumnes gairebé individual. El nivell és bo i superior. L'alumne que està motivat agafarà coses dels altres nivells, tant positives com negatives. Al contrari, si l'infant no està motivat, serà un problema. Però és aquí, on han d'actuar els mestres", opina Berta Pineda.

El mestre de Tavertet Josep Casadesús (K100)

al teatre de Poblenou i per ordre de llista pujàvem a l'escenari i triàvem una plaça de les que quedaven. Quan em va tocar vaig triar una escola unitària d'un poble de menys de dos-cents habitants a l'extrem de la comarca d'Osona, final de carretera: Tavertet. Els mestres, a platea, em van aplaudir. Vaig preguntar a algú el perquè dels aplaudiments: has triat un lloc perdut on ningú no vol anar.

La tria no tenia mèrit. Coneixia el poblet, hi vivia a la vora, era preciós i un cop tornat de l'Índia tenia ganes de trobar un lloc tran-

quil per adaptar-me a la civilització occidental més a poc a poc.

Ens vam instal·lar, amb la meua parella, al pis del mestre a l'Ajuntament, era un pis nou i petit, que ja ens anava bé. A l'escola, petita, hi havia sis alumnes. Pensareu que eren com unes vacances, i us equivocareu: mai no havia anat tan de bòlit. Només dos feien el mateix curs. Començava a explicar successivament les matèries i quan acabava per un cantó ja podia començar per l'altre. Em va costar agafar el ritme i organitzar-ho bé. A més, hi havia la feina administrativa, burocràtica,

el mestre feia de director, administratiu, quadrava els comptes i portava la paperassa a l'oficina gestora de Vic.

Començàvem a dos quarts de deu i una mica abans hi anava a encendre l'estufa de llenya. A la primavera vam posar en marxa un hort al costat mateix de l'escola. Vam introduir el ioga en l'educació física. L'inspector que ens visitava ens mirava divertit i sorprès. També va venir un dibuixant i pedagog italià portat per la Universitat de Vic, volia visitar una escola rural, es deia Tonucci i vam passar el matí parlant i ensenyant-li el que fèiem mentre ell ens dibuixava.

Cap a la primavera vam deixar el pis del mestre i vam llogar una casa amb vistes al cingle, el paisatge de Tavertet és espectacular, és com anar amb avió, però sense avió. Però el millor del poble és la gent. No dic només els pares dels alumnes: tothom. Alguns ja els coneixíem d'abans, altres no. Ens van acollir molt bé. En Molina, el paleta i contractista, ens va solucionar alguns problemes amb la instal·lació d'aigua i no va voler cobrar. Els del restaurant Can Miquel ens portaven una plata d'estofat de senglar que hi cantaven els àngels. Els de can Pelat ens convidaven a les classes de Shiu-sitsu, em sembla que es deia, i un vespre vam tastar la seva deliciosa cuina vegetariana. L'Àngel de can Baró, hostaler i ramader de xais, catedràtic de cultura pagesa de la Catalunya profunda. En Joan, banquer i hostaler els caps de setmana, embrancat en la política municipal maldant per modernitzar el poble i fer-lo més bonic. El cas d'en Pànikar, filòsof oriental i capellà, instal·lat també al poble. I com a orientals també, els joves d'una comuna a la casa de pagès del Castell, vestits de color taronja. Pagesos, paletes i caçadors del senglar, tots feien un món, un món interessant, curiós i ric.

La convivència també era especial en les festes. Recordo un Carnaval divertidíssim al restaurant Can Miquel, hi van venir molts amics nostres, de la comarca i de

Barcelona, que van completar la festa, amb disfresses precioses, amb un cavall d'escuma de colors que havien tret d'una obra de teatre i que entusiasmava els nens (al final el van donar a l'escola).

Una altra anècdota va ser el viatge de final de curs. Com que no hi havia prou alumnes per organitzar un viatge amb autocar, s'hi apuntava tot el poble, i em sembla recordar que ni vam triar el lloc, que va ser Pals. Visita al poble i a la platja, on alguns només s'arremangaven els pantalons i es remullaven els peus,

i un bon dinar, que va acabar amb mig poble intoxicat per una salmonel·la, presumptament el gelat.

Quan vam arribar a Tavertet, vam ser acollits com un més del poble i amb molt d'afecte, que és recíproc i que es renova cada vegada que hi tornem i repassem mentalment tots els morts que enyorem, i ens alegrem de les vides que d'una manera o altra tiren endavant. I és que un mestre, en una escola rural, s'incrusta en el paisatge mental del poble. Per sempre més.





Antiga escola rural francesa

Una altra mirada al món rural

Coneixem les nostres escoles rurals i, encuriósits pel que podem descobrir més enllà de les nostres fronteres, hem volgut fer una altra mirada al món rural. La geografia europea ens nodreix de diversitat d'exemples organitzatius. Nosaltres us en volem mostrar alguns que ajudin a completar la complexitat que hi ha al voltant de l'escola rural. El nostre país veí, França, ens dona la seva visió de funcionament de l'escola rural. Els articles d'Irlanda i Finlàndia ens expliquen el seu procés de fer néixer, fer créixer o fer desaparèixer les escoles rurals.



L'escola rural a França, característiques i resultats

Pierre Champollion

Inspector educatiu, doctor en ciències de l'educació. Observatoire éducation et territoire (OET) ex-observatoire de l'école rurale (OER). EA ADEF (AMU / IFE). Université Joseph Fourier

Introducció

La majoria de conclusions que presentem en aquest article provenen de recerques franceses desenvolupades dins el projecte internacional 2009-2013 I+D+I EDUC 13460 sobre l'escola rural, coordinat per la Universitat de Barcelona, i d'investigacions impulsades des de 1999 per l'Observatori de l'Escola Rural, que han culminat en la construcció del concepte "efecte de territori".

Les característiques essencials de l'escola rural francesa

Desenvolupada al medi rural a França per intentar donar resposta als entrebancs i dificultats de naturalesa geogràfica (ubicació, alçada), social (hàbitat dispers, aïllament) i demogràfic (èxode rural), la fórmula escolar coneguda amb el nom de classe multigrada –és a dir, classe composta per alumnes de diversos cursos– o, en la seva modalitat més excepcional "classe única" dins una escola, s'ha imposat progressivament en la major part d'escoles rurals i de muntanya. Aquesta fórmula escolar original, els bons resultats pedagògics de la qual han estat destacats per nombrosos estudis científics, es compon de cinc elements principals que interactuen entre si (Champollion i Floro, 2013).

La flexibilitat en la gestió dels grups (de l'espai, del temps, del grup, dels programes, etc.)

En funció dels diferents nivells que hi ha a la classe, les necessitats dels alumnes i les estratègies pedagògiques adoptades, els docents de centres rurals i de muntanya adapten les modalitats de gestió d'aula: treball en grup complet per afavorir la dinàmica col·lectiva en les disciplines d'"expressió" (educació física, educació artística), treball en petit grup (per cicles, per grups de nivell, etc) per facilitar la socialització dels coneixements en les matèries fonamentals (matemàtiques, llengua), treball autònom, tutoria, etc. Alhora, adapten l'organització de l'espai als objectius en activitats pedagògiques, d'acord amb la grandària dels grups (Jean, 2007) i amb la progressió dels aprenentatges.

La diversitat de modalitats pedagògiques respecte al treball amb l'alumnat i els mètodes.

Pedagogies innovadores de compromisos, de projectes en la línia de les idees clàssiques de Decroly, Montessori, Freinet, etc. I, en general, mètodes pedagògics "actius" troben lloc en el conjunt de mètodes emprats pels docents d'escoles rurals. L'ús

de noves tecnologies (treball amb ordinador, ús d'internet, pissarres digitals) potencia en l'actualitat aquestes línies innovadores de treball. Es té molt en compte la correspondència amb altres escoles i la preparació de sortides conjuntes per "compensar" l'aïllament escolar. La tria de mètode pedagògic ens remet evidentment als objectius assolits, a les estratègies d'aprenentatge triades i a les característiques dels alumnes.

La simultaneïtat en el desenvolupament d'activitats destinades a diferents nivells

Les diferents activitats pedagògiques no destinades a la totalitat del grup classe es desenvolupen normalment més de manera simultània que consecutiva. Els alumnes d'un nivell determinat que tracten d'assolir un contingut específic treballen amb el mestre a l'aula (per exemple, l'aprenentatge de la lectoescriptura als nivells inicials) alhora que els més grans treballen autònomament qualsevol altre exercici, mentre que els més petits fan un taller pedagògic dirigit per un auxiliar d'educació infantil¹. En el mateix sentit, tots els alumnes dels diferents nivells d'una mateixa classe poden treballar plegats, en grup, per projectes amb tasques específiques per a cada edat i competència respectiva. Aquesta simultaneïtat pedagògica potencia la progressiva autonomia de l'alumnat.

La inserció del grup classe i l'escola en el territori i en el context global que l'envolta.

Es tracta de fer servir de manera regular, com a material i suport pedagògic, el territori i el medi proper i, més enllà del context immediat històric, cultural, social i ambiental de l'escola, allò que els italians anomenen "didàctica del territori" (Pesiri, 1998). Aquesta didàctica del territori intenta evitar que els alumnes es desorientin per la distància que hi ha sovint entre els coneixements adquirits habitualment per manuals escolars "importats" i la seva realitat. Moltes matèries es presten fàcilment a aquesta mena de didàctica de la proximitat: la història, les ciències naturals, l'educació del desenvolupament sostenible, una didàctica susceptible de fonamentar-se sobre els coneixements "locals" contextualitzats i retinguts pels alumnes per bastir els coneixements científics universals dels currículums escolars. És des d'aquesta perspectiva centrada en el context local i els seus actors que avui es tracta de construir el concepte de "poble educador".

El paper "acompanyant" del docent

Atesa la impossibilitat, per raons evidents, d'ocupar-se a la vegada de tots els nivells de la classe, els docents de les aules multigrada adopten molt majoritàriament un paper professional més aviat d'"acompanyant", que es desmarca del paper tradicional de classe magistral. D'aquesta limitació neix una pedagogia de l'autonomia, tant personal

¹Aquest personal és conegut a França com ATSEM, Agents Techniques Spécialisés des Écoles Maternelles i depenen dels ajuntaments (N. del T.)

en l'àmbit de l'educació infantil, com cognitiva a primària, que resultarà de gran utilitat a l'alumnat per als seus aprenentatges ulteriors. Aquesta autonomia es desenvolupa progressivament en benefici de cadascun dels alumnes, però també en benefici de la gestió regulada de les tasques en el treball de grup. Així es facilita la resolució de problemes des d'una perspectiva socioconstructivista.

Principals conseqüències globals: resultats i trajectòries escolars

Els resultats i les trajectòries de l'alumnat rural "estàndard"

La base de dades de l'OER ens ha proveït de dos grans tipus d'informació sobre els resultats escolars de l'alumnat: la seva edat, que permet descobrir alguns déficits, i els resultats en les avaluacions nacionals.

Fracàs escolar	Conjunt	ZEP1	Nois	Noies
Nacional	19%	32%	22%	17%
Base OER	18%	ns	21%	16%

Taula 1: proporció d'alumnat d'11 anys i superior en CM2 el 1992 (l'Etat de l'Ecole n. 11, octubre 2001, et base OER 1999).

La taxa global de fracàs escolar de l'alumnat rural analitzat per l'OER al CM2 és proper a la taxa nacional (amb un lleuger avantatge per als alumnes OER). En ambdós casos, les noies obtenen millors resultats (taula 1)

		Llengua	Matemàtic
Score > 90	OER	8%	10%
	Nacional	5,8%	8,1%
Score < 30	OER	1%	3%
	Nacional	2,4%	5,9%

Taula 2: resultats de les avaluacions "sixième 2000", (base OER, 1999) i resultats nacionals («Note d'information», MEN/DPD n. 01-36, juliol 2001

Com es pot observar a la taula 2, la comparació OER/ resultats nacionals mostra un lleuger avantatge per als alumnes de la base OER en totes dues matèries en què els "bons" estudiants són una mica més nombrosos i els alumnes "fluixos" en són menys, fet que confirma els resultats anteriors (Davaillon i Oeuvarard, 1998). L'observació dels resultats escolars al Collège² confirma que l'alumnat procedent d'entorns rurals té taxes

d'èxit lleugerament superiors a les nacionals. Si tenim en compte, a més, l'origen socioprofessional, més modest que la mitjana nacional, de l'alumnat rural, els resultats encara són més positius.

Tanmateix, les trajectòries d'aquests alumnes provinents de l'escola rural també revelen fenòmens inquietants. El CEREQ (Arrighi, 1998) ha cridat l'atenció sobre la "modèstia" de l'ambició escolar. Les recerques de l'OER han confirmat aquesta dada de manera clara: els itineraris escolars de l'alumnat rural es combinen sovint amb un nivell d'expectatives acadèmiques i professionals més restrictives. Es tractaria d'un fenomen d'"autocensura" pel que fa a les ambicions personals respecte al futur ventall professional que se'ls obre.

Els resultats i les trajectòries d'alumnat procedent d'entorns rurals aïllats

Resultats educatius

A primària els resultats de l'alumnat rural són lleugerament superiors a la mitjana nacional (com es pot veure en la comparació amb la taula 2). A mesura que ens acostem als territoris considerats aïllats –el medi rural aïllat³ i les zones de muntanya⁴– són encara millors els resultats (taules 3 i 4). És en aquesta diferenciació socioespacial on resideix la principal plusvàlua científica d'aquests treballs originals. No es percep, per tant, per als estudiants, cap erosió dels bons resultats obtinguts a primària.

Resultats	Tipologia	Llengua de territori	Matemàtic.
Score > 90	Zona de muntanya	6%	9%
	Zones rurals aïllades	8%	10%
Score < 30	Zona de muntanya	1%	2%
	Zones rurals aïllades	1%	2%

Taula 3: resultats d'alumnes procedents d'entorns rurals aïllats i de zones de muntanya a les avaluacions nacionals de 6ème (base OER 1999)

La taula 4 és encara més eloqüent que la precedent si se la compara amb les dades específiques de l'espai rural i de França (taula 1).

Territoris	Taxa d'alumnes d'11 anys i més a CM2
Zona de muntanya	16%
Rurals aïllats	17%

Taula 4: taxa d'alumnes d'11 anys i més a CM2 el 1999 als indicadors OER en funció de la diferent tipologia de la ruralitat aïllada («l'Etat de l'Ecole» n.11, octubre 2001, et base OER 1999).

² Sèrie estadística nominativa de 2.500 alumnes d'escola rural de CM2 (Curs Moyen, 2n any, equivalent a 5è de primària) i 2n de lycée (equivalent a 4t d'ESO) entre 1999 i 2005 entrevistats, de la mateixa manera que les seves famílies i professors, en 4 moments (CM2, 5ème, 3ème i 2nde) (equivalent a %è de primària, 1r, 3r i 4r d'ESO, respectivament).

³ ZEP: Zone d'Education Prioritaire. Es tractaria d'una situació administrativa equivalent als Centres d'Atenció Educativa Preferent (N. del T.)

⁴ Collège és l'etapa educativa situada entre l'école elementaire i le Lycée, que consta de tres cursos, i que equivaldria al nostre sisè de primària i primer segon d'ESO. (N. del T.)

⁵ Centre d'Études et Recherches sur les Qualifications, organisme administratiu francès dedicat a la recerca en l'àmbit de l'avaluació. (N. del T.)

⁶ Espais rurals situats lluny de la influència urbana ni constituïts per l'àrea d'influència de petites poblacions (Champsaur, 1998)

⁷ Pobles situats en alçada superior a 700 metres (lleï "montagne" de 1985)

Orientació acadèmica

La inversió de les tendències precedents és particularment clara: aspiracions, projectes, intencions, satisfaccions i preses de decisió d'orientació a la zona de muntanya de manera més general que en l'entorn rural aïllat, no es correspon en absolut amb els efectes esperats pels bons resultats obtinguts (taula 5). La mitjana pel que fa a l'aspiració d'entrada al segon curs d'ensenyament general i tecnològic¹ entre la diferent tipologia rural està per sota de la mitjana nacional. I aquesta menor expectativa a perllongar els estudis s'accentua encara més entre les famílies.

Territoris	Zona de muntanya	Entorns aïllats	Espai rural
«Aspiració per al pròxim curs: 2n GT»	59%	61%	60%

Taula 5: taxa de demanda espontània del 2n de GT (base OER 2004)

Entre els territoris aïllats de muntanya, més enllà de la influència i de l'origen sociocultural analitzat per Pierre Bourdieu, el pes conjunt d'allò "local" i d'allò "immediat" sobre l'educació correspon a un factor explicatiu secundari global, alhora complex i difús, que caracteritzem com a "efecte de territori" sistèmic. Aquests dos grans factors explicatius, indissolublement lligats –el fort arrelament al territori i la feble capacitat a projectar-se en un futur llunyà– permeten comprendre la paradoxa fonamental localitzada a les zones de muntanya: els bons resultats escolars no produeixen l'efecte que es podria esperar de perllongar els estudis. Constatat a la fi del Collège², l'"efecte del territori" a l'escola de muntanya ha estat confirmat a l'inici de l'etapa del Lycée³ (Champollion, 2013). De fet, comença en les representacions de les famílies ja cap a la fi de la primària des dels primers projectes vitals i aspiracions professionals futures dels alumnes.

Conclusió

La influència del territori es manifesta, doncs, més enllà de l'èxit i les trajectòries escolars, en la planificació educativa⁴ com hem pogut veure: en aspectes d'organització escolar, en les pràctiques pedagògiques, en els enfocaments didàctics, en la

La influència del territori es manifesta en aspectes d'organització escolar, en les pràctiques pedagògiques, en la inserció de l'escola al seu entorn, en les estratègies de ruptura de l'aïllament i, sobretot, en la construcció de l'oferta formativa

inserció de l'escola al seu entorn associatiu i institucional pròxim, en la posada en pràctica d'estratègies de ruptura respecte a l'aïllament (xarxa d'intercanvis i convenis institucionals), en alguns, pocs, recursos educatius específics⁵, i, especialment, en la construcció de l'oferta formativa.

Si els resultats de l'alumnat rural són bons, les seves trajectòries estan, en canvi, marcades per una "autocensura" que no sembla encara capaç de superar els condicionants; alhora, si els "efectes de territori" subjacents es troben en determinats territoris (zones de muntanya) –no és el cas de 1999– tots els factors explicatius no han estat encara prou analitzats. Per tractar d'interpretar millor aquests resultats, de la mateixa manera que assenyalar eventuais canvis, l'OET ha establert, des del 2012, un seguiment plurianual d'alumnes a partir d'avaluacions i qüestionaris similars passats en els mateixos centres que la mostra de 1999.

Més enllà de la descripció i caracterització de l'escola rural francesa, l'anàlisi dels impactes des de diferents territoris i territorialitats (dimensió simbòlica d'aquests espais, lligada a les representacions) sobre l'educació ha contribuït a renovar, per una aproximació deliberadament territorialitzada, l'estudi de les desigualtats escolars i, més àmpliament, educatives. Noves recerques, en efecte, es desenvolupen avui al voltant de les relacions entre educació i territori. La problemàtica "escola i territori" tot just acaba de començar.

(Traducció: Xavier Diez)

Referències bibliogràfiques

ALPE, Y. & FAUGUET, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. París: L'Harmattan.

ARRIGHI, J.-J. (2004). «Les Jeunes dans l'espace rural: une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable». *Formation-Emploi*, n. 87.

CHAMPOLLION, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. París: L'Harmattan.

CHAMPOLLION, P. & FLORO, M. (2013). «Rapport final (partie française)». *Recherche espagnole I+D+I EDU 13460 2009-2013*.

DAVAILLON, A. & OEUVRARD, F. (1998). «Réussit-on à l'école rurale?». *Cahiers Pédagogiques*, n. 365, pp. 33-35.

GRELET, Y. (2004). «La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire». *Formation-Emploi*, n. 87. París: La Documentation Française.

JEAN, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. París: Ophrys Géographie, Collection «Essais géographiques».

Publicacions de l'OER-OET

ALPE, Y., CHAMPOLLION, P. & POIREY, J.-L. (coord.) (2001-2010). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 1, 2, 3, 4 et 5*. Besançon: PUF.

BARTHÈS, A. & CHAMPOLLION, P. (dir.) (2014). *L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen. Approches socio-spatiales*. Besançon: PUF (en premsa).

⁸2ème GT seria l'equivalent a la formació professional que cursarien els alumnes de 15-16 anys (N. del T.)

⁹Etapa educativa de preparació secundària que equivaldria en el sistema català a 6è de primària i 1r i 2n d'ESO.

¹⁰Ensenyament secundari superior, posterior al Collège i anterior a la universitat, a cursar entre els 14 i 18 anys. (N. del T.)

¹¹Però no en la formació inicial i permanent del professorat. A França no hi ha una formació específica per a l'exercici de la professió en l'entorn rural.

¹²Com en tot nou recurs, més de de dalt que des de baix, i experimentat des de l'inici del curs 2013-2014 en alguns sectors difícils (educació prioritària i rural aïllada) que recorda una mica les ZER catalanes.



Projecte transnacional Schola Irlanda

Article dins de "Una selección de buenas Prácticas de Leader +"
Redacció: Observatorio Europeo de los territorios rurales
© Comunidades Europeas, 2007

Leader+ és una iniciativa de la Comunitat Europea per ajudar les comunitats rurals a millorar la qualitat de vida i les perspectives econòmiques de la zona que està cofinançada pel Fons Europeu d'Orientació i Garantia Agrícola (FEOGA) i que dóna continuïtat a les anteriors Leader I i Leader II.

El programa Leader+ se situa dins el període 2000-2006 dels Fons Estructurals (si bé el termini de finalització dels projectes acaba a finals de 2008) i té com a objectiu donar suport als agents rurals per tal que desenvolupin el potencial a llarg termini que té cada regió.

Context del projecte

Aquesta regió, el nom de la qual procedeix de l'antiga baronia de Duhallow, els habitants de la qual tenen fama d'enginyosos, s'estén pel nord-oest del comtat de Cork i a l'est del de Kerry. Tradicionalment ha estat una zona de petites granges lleteres i Leader hi ha actuat com a força motriu per a la diversificació de microempreses i en la divulgació del patrimoni i la cultura locals.

Dades del territori

Població: 30.000 habitants.
Superfície: 1.800 km²
Densitat de població: 17 habitants/km²
Nombre de muicipis: 4

Enfocament territorial

Les escoles que hi participen estan situades en zones rurals allunyades i tenen uns perfils socioeconòmics i demogràfics similars, necessitats semblants i percepcions comunes sobre la mena de respostes que són apropiades per a les seves comunitats. Les zones de captació de les escoles són pràcticament limítrofes i formen part de les àrees més marginals dels territoris de captació del grup d'acció local (GAL).

Enfocament ascendent

Vol dir que es fomenta la participació local en el desenvolupament comunitari. Cada GAL s'ha compromès a fomentar la participació de pares,

mares, professors/es i representants de la comunitat per tal de fer més gran l'impacte del projecte. Tot-hom està implicat en tots els aspectes del projecte, incloent-hi l'assistència a tallers, la participació en la formació, el disseny de polítiques escolars, els intercanvis interterritorials i transnacionals, la planificació i l'avaluació. Els voluntaris també han tingut un important paper en el projecte (fins ara n'hi ha 93 d'implicats).

Enfocament associatiu

Hi participa una àmplia varietat d'agents locals: escoles, professorat, voluntaris, estudiants, pares i mares. La cooperació interterritorial facilitada pels GAL ha permès als cinc col·legis establir la seva pròpia xarxa o grup. Aquest acord permet als directors dels centres intercanviar informació i idees i fer-se consultes sobre qüestions educatives i de gestió. A més, amb aquestes activitats s'aconsegueix de cohesionar les famílies i s'enforteix el paper de les associacions de pares i mares, ja que s'afavoreix el desenvolupament de la comunitat i del col·legi i s'intensifica la participació ciutadana.

Innovació

En implicar les escoles en el desenvolupament rural, s'hi comprometen una gran varietat d'agents que els enfocaments més tradicionals acostumen a no tenir en compte. El projecte ha introduït nous conceptes en l'educació primària. Com a resultat de les accions interterritorials de Schola, els tres GAL irlandesos estan col·laborant en un nombre d'àmbits cada cop més gran com el patrimoni, el desenvolupament cultural i la conservació ambiental.

Enfocament integrat

La creació de xarxes transnacionals entre Irlanda i Espanya és el factor que ha aportat més valor afegit al projecte. Arran dels contactes transnacionals i d'una visita d'estudi, els participants en el projecte estan assajant i aplicant aspectes pràctics que han observat i estudiat a l'altre país. A més, intercanvien informació sobre l'enfocament de les diverses polítiques amb l'objectiu de mantenir el suport i la participació en un enfocament holístic de l'educació en els assentaments rurals.

Creació de xarxa i cooperació entre zones. Transferir aprenentatges de Schola

Anualment se celebra una «sessió de retroalimentació» dirigida a totes les escoles de la regió per tal d'actualitzar tots els progressos i les lliçons apreses. Aquesta sessió ofereix també un fòrum de discussió entre les escoles, que també n'utilitzen d'altres, com els sindicats de professors/es, per tal de difondre aprenentatges específics.

Gestió i finançament locals transferibles a altres zones GAL

El concepte d'agrupament ofereix a les escoles i a les comunitats un mitjà per tal de superar l'aïllament i les mancances. Els enfocaments de desenvolupament comunitari que garanteixen la participació dels pares i mares en l'educació dels fills/es tenen un grau de transferibilitat molt elevat i poden aplicar-se tant en nivells primaris com secundaris.

Descripció del projecte

1.- Una breu història del projecte

L'actual projecte Schola es basa en un de pilot realitzat per IRD Duhallow i dos GAL espanyols: CIDER Prepirineu i Integral al final de Leader II. El projecte pilot va posar de manifest els avantatges de fomentar els vincles entre petites escoles rurals, tant a escala interterritorial com transnacional. A més, el projecte també es basa en una sèrie d'accions de

En implicar les escoles en el desenvolupament rural s'hi comprometen una gran varietat d'agents que els enfocaments més tradicionals acostumen a no tenir en compte

desenvolupament local realitzades per IRD Duhallow, entre les quals hi ha l'establiment d'una xarxa de directors d'escoles primàries, l'educació preventiva en escoles primàries, formació per a les associacions de pares i mares, tallers informatius i el desenvolupament d'organitzacions juvenils. D'altra banda, accions promogudes pel Grup de Treball per al Desenvolupament de la Comunitat de IRD Duhallow plantejaren temes relacionats amb el despoblament de les zones rurals i la consegüent reducció de serveis públics essencials en zones rurals marginals. Per al grup de treball, l'escola rural és el més essencial de tots els serveis sobre el qual tot sovint hi està basada la sostenibilitat de la resta. Amb l'objectiu de fomentar el desenvolupament local sostenible i aturar el despoblament de les zones rurals, el GAL promou activament projectes que milloren la qualitat de vida i transformen les zones rurals en llocs atractius per viure-hi.

2. Activitats principals

Totes les accions són supervisades per un grup director del projecte compost per representants dels tres GAL irlandesos i de les cinc escoles. El grup director ha dissenyat un detallat programa bi-anual (2004-2006) amb tallers i seminaris informa-

tius, classes d'espanyol, provisió de mitjans per als projectes locals, desenvolupament de vincles transnacionals, participació en visites d'estudi transnacionals, clarificació dels objectius de les polítiques a aplicar, facilitació de contactes, col·laboració en estudis i investigacions i difusió de la informació.

Els professors treballen amb els seus homòlegs a Espanya i hi intercanvien informació sobre els respectius plans d'estudi i mètodes d'ensenyament. El 2004, els professors es van reunir per dissenyar material educatiu amb l'objectiu de millorar la percepció que els nens tenen sobre la comunitat i l'entorn local (es van centrar específicament en l'interès local, els recursos locals i les característiques històriques i culturals). Els socis espanyols van crear una pàgina web per mantenir un contacte permanent amb els participants del projecte.

Els nens, professors, pares i mares irlandeses aprengueren espanyol i estudiaren la història i la cultura espanyoles amb l'objectiu de preparar una visita d'estudi que es va fer al març de 2005, quan un grup de nens, amb els seus professors i els representants dels pares i mares viatjaren a CIDER Prepirineu (Aragó) per tal de reunir-se amb els seus homòlegs d'escoles de dos i tres professors i poder presentar els resultats de la feina.

El 2005 s'organitzaren tallers durant tot l'any i hi varen assistir pares, mares i professorat. Els portaveus van fer les presentacions dels diversos temes importants per al grup i del projecte Schola (incloent-hi presentacions sobre el sistema educatiu espanyol, el paper de l'escola rural, els vincles culturals i històrics entre Cork, Kerry i Espanya i el desenvolupament dels nens i nenes).

El seminari sobre el sistema educatiu espanyol va introduir les escoles i els GAL irlandesos en el sistema de Colegios Rurales Agrupados que funciona a Espanya sota el control del Ministerio de Educación y Cultura i segons el qual el Ministerio utilitza professorat qualificat especialitzat en un àmbit concret (música, teatre, art, TIC, francès, anglès, àrab, etc.) que és itinerant per les diferents escoles rurals.

Des de l'inici de l'any acadèmic al setembre de 2005, els col·legis irlandesos han estat provant el sistema CRA, tot utilitzant recursos del programa Leader juntament amb una beca concedida per la IPPN (Xarxa irlandesa de directores d'escoles primàries) i s'han contractat experts en teatre, art i educació física (per a l'estiu) que han anat a les escoles a fer tallers amb alumnat i professorat.

Els col·legis celebren seminaris i jornades de formació conjuntes dirigides per experts amb estudiants, professors, personal del col·legi i direcció. Han ajuntat recursos per poder tractar temes com l'alimentació sana; han fomentat la implicació dels pares i mares a fer tallers locals sobre temes socials, incloent-hi l'educació afectivosexual i la toxicomania. Els tallers ofereixen un fòrum per tal de facilitar la consulta i la difusió d'informació i permeten a les escoles desenvolupar i millorar les polítiques que ja s'apliquen i d'altres de noves.

3. Realitzacions i resultats concrets

En total, el projecte ha aconseguit com a principals resultats donar suport a les relacions entre les diferents escoles (a escala interterritorial i transnacional); s'ha aplicat gràcies a un potent enfocament participatiu que ha fomentat la implicació activa d'estudiants, professorat, pares i mares; i ha generat una àmplia gama de serveis (cursos d'idiomes, tallers, visites d'estudi, etc.) per a una gran diversitat de persones interessades.

Al projecte hi participen cinc escoles irlandeses (amb 12 professors) – Cloghoulá, Cullen, Kilmurphy, Kilmurry i Carraig-an-Ime- que han estat seleccionades entre 36 escoles de la zona da captació. Aquestes escoles estan treballant amb tres col·legis que en són socis a Espanya. En total hi han participat 94 nens i hi han col·laborat 93 voluntaris.

4. Problemes trobats/llicions apreses

La inversió inicial en animació i la creació de capacitats foren essencials. L'interval entre Leader II i Leader+ no va ser gaire útil a l'hora de garantir la continuïtat de les accions del projecte durant la fase pilot, mentre que les limitacions inicials pel que fa a l'animació i a la creació de capacitats de Leader+ (és a dir, un màxim del 20% del pressupost abans de 2002) van reduir el valor afegit que s'hagués pogut aconseguir amb el projecte.

Va trigar un temps trobar el consens per tal d'identificar experts i dissenyar-los programes de treball i la causa cal buscar-la en part en les diferències que hi ha en els requisits per a cada escola i en les habilitats del personal de cadascuna. També pot haver-hi un cert grau de manca de familiaritat amb la idea de portar a la classe una persona «de fora» que no ha passat abans cap prova. Irlanda no té cap protocol per a la contractació i supervisió d'aquesta mena d'experts i no sempre resulta fàcil trobar algú que tothom conegui.

5. El «valor afegit Leader+» del projecte

És evident que si no hi intervenen grups de desenvolupament locals per donar suport a les petites escoles rurals, el seu caràcter obert i de servei públic es continuarà diluint en la lluita per competir amb institucions privades i semiprivades que desperten l'interès de les classes mitjanes de barris suburbans i de la gent que viu en zones rurals però que no senten que formen part de la comunitat.

Schola implica la millora de l'experiència educativa per a tothom que hi participa. Tanmateix, considerar Schola com un projecte educatiu seria menystenir-la. Schola és un projecte de desenvolupament local que pretén utilitzar l'escola rural com un agent de desenvolupament personal, formació, participació local, interacció social, desenvolupament de recursos culturals i aprenentatge intergeneracional.

(Traducció: Joan Barahona)

Del 1990 al 2010: 2.117 escoles integrals tancades a Finlàndia

Outi Auti, Universitat d'Oulu, Finlàndia

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Universitat de Salzburg, Àustria, i Universitat d'Oulu, Finlàndia

Publicat per primera vegada al Journal of Research in Rural Education 2014, 29 (1), pp. 1-17.



La xarxa de petites escoles rurals a Finlàndia s'ha debilitat substancialment des de la recessió mundial de la dècada de 1990. Aquest article se centra en el paper social de les escoles rurals i el fenomen del seu tancament. El nostre objectiu és mirar les escoles rurals des del punt de vista dels residents locals i examinar la forma amb què n'experimenten el tancament. Busquem escoltar la veu local que sovint roman en silenci en els processos de tancament. La

investigació del context finlandès i les dades que ens han proporcionat les entrevistes als residents locals incorporen múltiples perspectives de les parts interessades pel que fa a les escoles rurals i a la connexió de l'escola amb la comunitat rural. L'estudi utilitza dades empíriques recollides d'entrevistes amb persones que han experimentat el tancament d'escoles en els seus pobles o municipis. El capital social s'utilitza per entendre el paper de l'escola en la comunitat: s'estudia com a productor i encarregat de mantenir el capital social local.

L'objectiu essencial de l'educació bàsica finlandesa és proporcionar a tots els ciutadans igualtat d'oportunitats per a l'educació, independentment de la residència geogràfica o nivell socioeconòmic. Les escoles rurals (en aquest article també les anomenarem "escoles de poble") han estat una part significativa d'aquest esforç per garantir la igualtat educativa, ja que ofereixen bones possibilitats d'educació bàsica en les àrees rurals escassament poblades. Aquestes escoles també han estat el centre de la vida social del poble. No obstant això, com en molts altres països, en les últimes dècades, moltes escoles rurals s'han tancat. El tancament de les escoles petites sovint s'explica en termes econòmics: les escoles rurals són massa cares i és més rendible el transport dels nens des dels petits pobles a les escoles més grans. Quan

les autoritats decideixen tancar-les sovint ignoren la importància i les possibilitats que ofereixen tant a nivell social com pedagògic.

El sistema educatiu finlandès és àmpliament admirat pel seu èxit en el Programa Internacional per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA), que impulsa l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). En els resultats de PISA, s'hi reflecteix la bretxa entre els estudiants

de baix i d'alt rendiment; i aquesta bretxa a Finlàndia és més estreta que en altres països de l'OCDE, el sistema escolar integral finlandès, que ha funcionat durant 40 anys, hi ha contribuït de manera molt significativa.

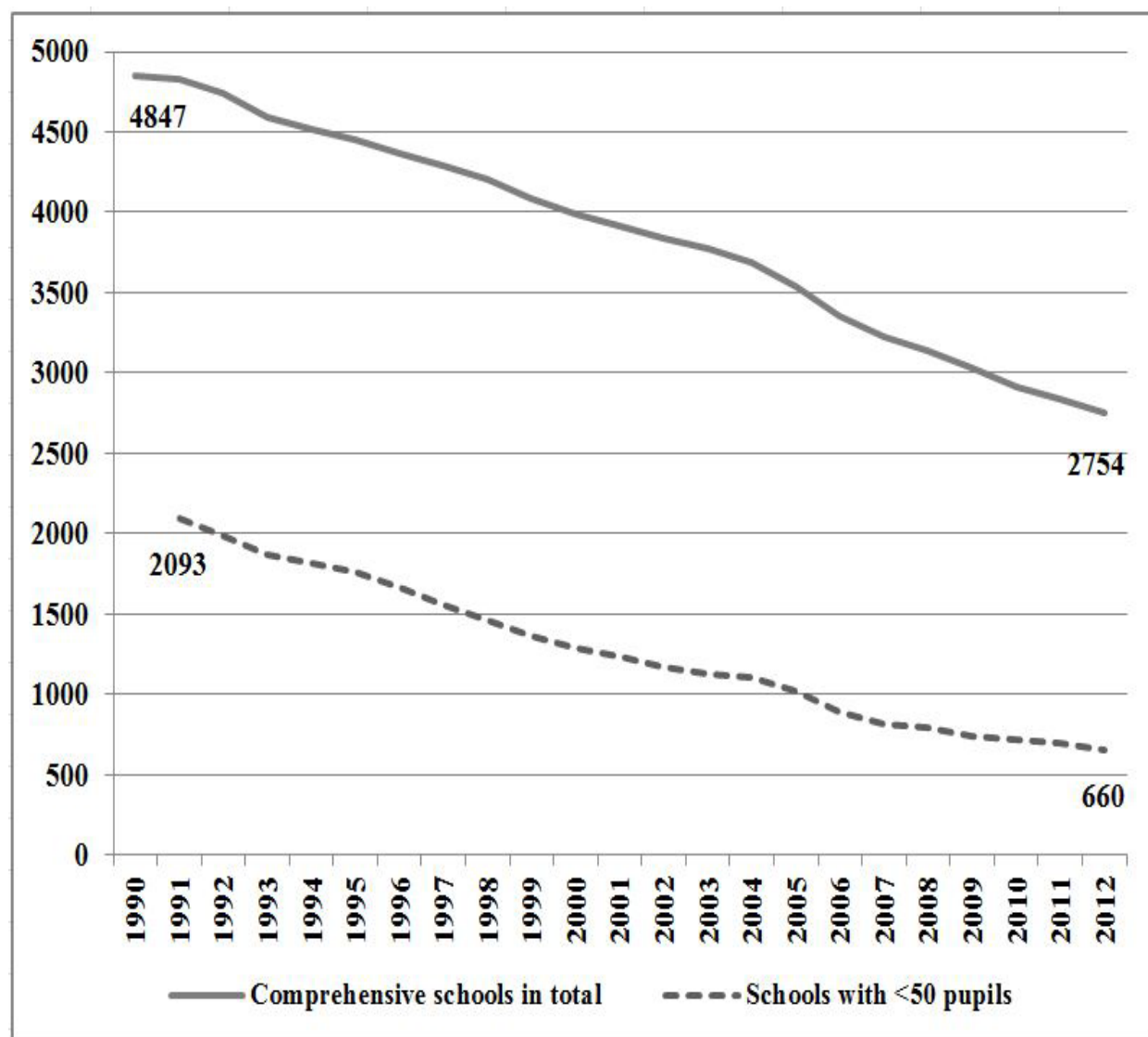
Una petita escola es defineix com una escola amb menys de 50 estudiants i normalment, estan situades en zones rurals i funcionen com a escoles primàries, s'hi matriculen nens de 7 a 12 anys que fan cursos de 1r a 6è, però sovint inclouen un preescolar. En general, dos o tres professors ensenyen diferents cursos (n'anomenen graus) a la mateixa aula, en el que en diem ensenyament multigràu. Una escola integral es defineix com una escola amb cursos de l'1 al 9, a l'escola primària es fan els cursos de l'1 al 6 i a l'escola secundària del 7 al 9.

A Finlàndia, des del començament de la dècada dels anys 70, quan el sistema d'ensenyament general es va reformar, s'ha conservat la mateixa estructura per a tots els infants durant els primers nou anys d'escola. Ara bé, d'acord amb les estadístiques oficials de Finlàndia en les últimes dues dècades, el 65% de les petites escoles generals finlandeses han tancat (veure quadre).

El nombre de tancaments rurals ha estat molt significatiu des de 1992. Tot i que moltes escoles han estat tancades a les regions perifèriques, s'han construït escoles noves en altres nuclis de població.

En aquest article s'analitza el fenomen del tancament de les escoles i el paper social que feien als pobles, des de l'experiència dels residents locals en el context finlandès. Les decisions relacionades amb el tancament d'escoles rurals s'han adoptat sense cap participació formal dels membres de les comunitats afectades i cal recollir la perspectiva de la gent local. Les escoles rurals sovint s'analitzen a nivell meso, quan s'examina la relació entre l'escola i la comunitat local, o bé en un nivell micro, quan ens fixem en l'ensenyament i l'aprenentatge en una petita classe o en les experiències del professor (Fend, 2008). Nosaltres escoltem les veus dels habitants de les comunitats rurals, però també analitzem les condicions que han originat un augment significatiu del tancament d'escoles a Finlàndia, com també en altres països europeus.

Preguntes d'investigació que formulem



1. Quin és el valor i significat d'una escola petita, rural, des del punt de vista dels residents locals?

2. Com experimenten els residents locals el procés de tancament de l'escola?

Per respondre-hi es van recollir les dades empíriques de les entrevistes amb persones que han experimentat el tancament d'escoles als seus pobles o municipis, que es van analitzar a través del concepte de capital social des de dos angles diferents: el paper de l'escola com a productori i encarregat de mantenir el capital social local i el paper del capital social local en la prevenció del tancament de l'escola.

Context històric i polític de les escoles rurals finlandeses

Finlàndia és un dels països més rurals d'Europa. El 2010, la densitat mitjana de població a Finlàndia era de només 17,6 habitants per quilòmetre quadrat i la regió més escassament poblada era Lapònia, amb dos habitants per quilòmetre quadrat de mitjana. La població està concentrada al sud de Finlàndia i a les àrees urbanes més aviat grans (Halonen, 2013).

L'administració de l'educació nacional s'organitza en dos nivells. D'una banda el Ministeri d'Educació i Cultura és el responsable de la política educativa i decideix sobre els objectius i el contingut bàsic de l'ensenyament de les diferents assignatures, que concreta en un currículum bàsic nacional que els educadors i les escoles utilitzen com a base per als seus plans d'estudi. De l'altre, la Junta Nacional d'Educació de Finlàndia és la responsable d'aconseguir els objectius de la política del Ministeri: el desenvolupament de l'educació, la millora de la seva eficàcia, i el seguiment de l'oferta educativa.

L'educació bàsica són nou anys d'escola general obligatòria precedits d'un any d'educació preprimària opcional. Els primers 6 anys d'educació bàsica, els graus 1 a 6 (a partir dels 7 anys) són l'educació primària i els últims 3 anys, els graus 7 a 9, són l'educació secundària inferior.

Com a part d'unes estrictes polítiques d'estalvi municipal que encara ara s'apliquen, durant la recessió de la dècada de 1990 va començar una onada de tancaments d'escoles. En un ambient polític que afavoria la descentralització institucional, es va transferir més poder de decisió als municipis. L'Estat finlandès va deixar d'atorgar finançament addicional per a les petites escoles el 2006, la qual cosa va portar al seu torn a tancar les escoles dels municipis per resoldre els problemes financers. Els efectes eren visibles el 2006 en les xifres de tancament d'escoles: una xifra rècord de 186 escoles que van ser oficialment tancades (Estadístiques oficials de Finlàndia, 2007).

Un canvi legislatiu ratificat a principis del 2010 va augmentar la capacitat de decisió municipal sobre l'educació. Anteriorment, l'Estat assignava una quantitat diferenciada per al manteniment de les

escoles petites, però aquest tipus de finançament va desaparèixer. Actualment, l'Estat paga als municipis per les despeses de funcionament derivades de l'organització dels serveis educatius, d'acord amb unes bases definides legalment per al seu càlcul. Si un municipi organitza els serveis d'educació primària de forma més barata que el preu de la unitat base, el finançament estatal que el municipi rep no disminueix. Si els costos de l'educació superen el preu per unitat de base, el municipi ha de cobrir totes les despeses addicionals. En l'actual situació d'estancament econòmic mundial, el tancament d'una escola petita i l'escolarització dels estudiants en les unitats més grans es pot justificar com una oportunitat d'estalvi per als municipis.

Capital social i les relacions de poder com a marc teòric

La nostra recerca utilitza el capital social per entendre el paper de l'escola en la comunitat. El capital social es refereix a la relació entre l'individu i la comunitat i les característiques de les xarxes socials formals i informals.

Estudiem el capital social des de dos angles diferents: l'escola com a productora i encarregada de mantenir el capital social local i dels beneficis que aporta, i el paper del capital social local en la prevenció dels tancaments d'escoles.

La importància del capital social en un estudi que s'ocupa dels tancaments d'escoles està inevitablement lligat al poder. El procés de tancament de l'escola inclou la comunicació formal (per exemple, audiències públiques) entre els funcionaris municipals i membres de la comunitat, però massa sovint els processos participatius s'usen només per legitimar una decisió de tancament que ja s'ha adoptat.

Recopilació i anàlisi de dades

El context de l'estudi

Les entrevistes van ser realitzades l'any 2009 com a part d'un projecte de recuperació del riu Ii al nord de Finlàndia. El riu flueix a través dels municipis de Ii, Yli-Ii, Pudasjärvi i Taivalkoski, que totalitzen 25.000 habitants, una població que ha disminuït en les últimes dècades.

Els residents actuals es troben principalment en els nuclis de població i la resta es dispersa principalment al llarg de la riba del riu. La densitat de població és baixa, des d'1,5 habitants per quilòmetre quadrat (Pudasjärvi) fins a 6,2 habitants per quilòmetre quadrat (Ii) (Halonen, 2013; Finlàndia Local, 2013).

Els desafiaments més importants que afronten actualment els quatre municipis són la desocupació, la migració i la debilitació gradual dels serveis. Tots han experimentat tancaments d'escoles, la majoria de les quals eren petites escoles de poble. D'acord amb les estadístiques oficials de Finlàndia, el 1991, Finlàndia tenia 2.084 petites escoles integrals; el 2010, només n'hi havia 722. Quan exa-



minem per separat les regions remotes, aquestes xifres semblen encara més greus. Per exemple, les escoles rurals han estat tancades amb una velocitat creixent a la província d'Oulu, d'on són els quatre municipis d'aquest estudi: només romanen obertes una quarta part de les escoles en funcionament el 1991.

Les escoles de poble o rurals consoliden la comunitat

Una resposta directa a la nostra primera pregunta de recerca: les escoles rurals són el cor dels pobles. D'acord amb les nostres dades, les escoles rurals finlandeses són espais que s'utilitzen per a les reunions i activitats de la comunitat. A més de l'ensenyament, una escola del poble sovint acull diverses festivitats, sobretot en l'època de collita i per Nadal, i les congregacions religioses sovint hi ofereixen culte. Les activitats involucren a tota la comunitat. Una escola és central en la continuïtat de la comunitat que l'envolta; l'escola uneix les persones per treballar juntes i construir i mantenir el capital social.

L'escola també permet reunir diferents generacions. Com sosté Kearns (2009), les escoles rurals estan ben situades per convertir-se en nucli de la interacció i la identitat de la comunitat a causa de les experiències compartides d'una etapa de la vida entre pares i fills, els llaços socials que genera entre els veïns i els vincles intergeneracionals. La ubicació de les escoles en les zones rurals fa que siguin, literalment i simbòlicament, espais centrals.

L'edifici de l'escola com un lloc per a activitats comunes

Els residents locals van aportar temps, diners i esforç per construir la seva comunitat a través de

ment per un preu mòdic. En segon lloc, el municipi pot vendre l'edifici a l'associació del poble, que pagarà pels costos de manteniment; ja que el preu de venda sol ser nominal. En tercer lloc, el nou propietari, una persona privada que compra l'edifici de l'escola, molt possiblement lloga part de les instal·lacions als residents locals. En quart lloc, una empresa pot comprar l'edifici de l'escola per fer de magatzem, amb la qual cosa la comunitat ja no té accés als locals.

L'escola del poble és un lloc important per a les activitats compartides. Si l'escola tancada es ven a gent que no és del poble, el que sol passar és que els que sí ho són no la puguin utilitzar i, per tant, aquestes connexions entre la comunitat disminueixin. Si l'associació del poble compra l'escola i n'assumeix les despeses de manteniment està invertint en el capital social del seu poble. Els residents locals poden trobar altres maneres de trobar-se i continuar amb les seves activitats, però garantir l'accés a l'edifici de l'escola és per a nosaltres indicatiu d'un fort capital social.

Una escola activa és símbol d'una comunitat activa

La importància d'una escola sovint és paral·lela a la d'una botiga de poble. Totes dues són percebudes com a senyals d'identitat d'un poble actiu que pot temptar gent nova per anar-hi a viure.

Els residents locals estableixen una connexió entre una escola de poble en funcionament i un futur positiu. Amb una escola és més probable que noves famílies amb nens es traslladin a viure al poble, i si l'escola està tancada, perden un dels requisits previs que una família pot tenir en compte, el poble ja no és vist com una llar acollidora.

Una escola activa, o una escola tancada utilitzada pels habitants del poble, és una forma de capital

l'escola i quan una escola es tanca, el seu significat social no desapareix. Els habitants actius, amb un fort capital social d'unió amb la seva comunitat, poden continuar utilitzant l'escola com un lloc per a les activitats comunes.

Les dades recollides mostren quatre usos potencials per a una escola tancada. En primer lloc, el municipi pot mantenir l'edifici de l'escola i pagar els costos de manteniment, amb la qual cosa, els residents locals poden utilitzar-lo normal-

social que estimula noves idees relacionades amb les inversions i innovacions.

Ara bé, un fort capital social també pot tenir efectes negatius. Malgrat els últims descensos de població, nous habitants arriben als poblets. Les persones que arriben solen ser repatriats, o bé famílies joves o parelles acabades de jubilar. Per als nous que no tenen família o altres connexions amb el poble, establir-s'hi és difícil.

En el recull de les dades que vàrem fer, l'exclusió dels estrangers va ser evident en moltes entrevistes. Paradoxalment, els pobles necessiten noves famílies per mantenir els serveis, però la gent del poble no vol vendre terres o cases a forasters. Aquesta actitud manté baix el nombre d'alumnes de les escoles i afebleix la línia de vida del poble.

Segons els entrevistats, la població local ha començat a veure les conseqüències d'aquest tipus d'actituds negatives cap als forasters i entenen que necessiten que arribin nous habitants per mantenir els estàndards de serveis.

El procés de tancament de l'escola: una experiència de pèrdua de poder de decisió

En la nostra recollida de respostes a la segona pregunta de recerca ens vam adonar que les històries sobre el procés de tancament de l'escola diferien segons la situació concreta de cada una: ja estava sota l'amenaça de tancament, però encara s'utilitza; si havia estat tancada durant els darrers 2 anys; o bé si havia estat tancada durant uns quants anys.

En el cas que l'escola del poble hagués tancat de feia poc, el tema principal dels fets que ens relataren era el desenvolupament del procés administratiu, i l'havien experimentat com a inconcebible. Els residents havien confiat que si l'escola tenia prou alumnes, el poder estaria del seu costat durant el procés de presa de decisions. Si la taxa de natalitat havia augmentat o noves famílies amb nens es traslladaven a viure al poble, la continuïtat de l'escola semblava més segura. No obstant això, aquest raonament ja no encaixava. El problema era que els motius per al tancament d'escoles havien canviat, el nombre d'alumnes ja no era el nucli de la decisió, ara passaven per davant les qüestions econòmiques i la capacitat del municipi per estalviar diners.

Els residents locals sovint no veuen la manera d'influir en la decisió municipal quan es tanquen les escoles. Així doncs, van arribar a la conclusió que el poder de decisió està en una altra banda i que ja no tenen cap oportunitat real d'expressar les seves opinions i de pressionar les autoritats. Una altra complicació va ser la mala circulació de la informació, però els residents encara confiaven en el municipi i la política estatal.

Les raons d'aquesta confiança van arrelar durant el període de l'estat de benestar descentralitzat. La confiança és essencial, ja que la unió de la comunitat fa del capital social un valor compartit. A les xarxes extracomunitàries, en aquest cas amb

funcionaris de la municipalitat, la confiança no té aquesta funció. Els residents locals de sobte es van adonar que les seves expectatives no s'ajustaven a la nova política municipal i va començar el conflicte, en el qual, el capital social es va posar en marxa, però els vilatans semblaven impotents davant la burocràcia, la manca de democràcia i la presa de decisions precipitades. En aquests processos de decisió, la gent se sentia impotent, la qual cosa va afectar la seva visió de futur.

En la nostra recerca, algunes associacions van ser creades als pobles per salvar una escola sota l'amenaça de tancament. En la majoria dels que van experimentar el tancament de l'escola en els darrers anys, la gent continuava defensant la seva escola i tractava de mantenir-ne en ús l'edifici.

Conclusions i discussió

Examinem el tancament d'escoles a Finlàndia, tot centrant-nos en el paper social de les petites escoles rurals. El nombre de tancaments s'ha mantingut alt des de 1992 i el nombre d'escoles petites s'ha reduït significativament. El nostre objectiu era examinar com la gent del poble experimentava les seves escoles i com en vivia el tancament. Les entrevistes reflecteixen que els residents locals van ser unànimes a valorar la importància de les escoles rurals. Una escola és fonamental per a una petita comunitat, és alguna cosa més que un lloc on educar els nens; influeix en el benestar de tota la comunitat. A més de construir capital humà i cultural, les escoles també construeixen i mantenen el capital social, a les zones rurals són els centres de la vida social del poble i tenen un paper crucial en la construcció d'una identitat local. Per a algunes persones, l'escola és l'únic lloc on estableixen contacte amb les altres persones del poble. No obstant això, la importància d'una escola de poble sovint es pren com un fet inqüestionable i la seva importància no es fa evident fins que l'escola està amenaçada. Quan es van comparar els entrevistats que encara tenien una escola al seu poble amb els que s'havien enfrontat al seu tancament, ens vam trobar que tots creien que tenir una escola es donava per fet. La nostra relació amb un determinat lloc és complexa i alhora inevitable, i no posem gaire atenció en allò que ja tenim excepte quan hi ha un canvi inusual.

Tenir un capital social fort no va ser pas especialment beneficiós quan la comunitat es va enfrontar a l'amenaça de tancament de l'escola. Les decisions de tancar es van adoptar ràpidament i de dalt a baix (línia de poder); els residents locals se sentien impotents i comprovaven que tenien poca influència. Els tràmits municipals i administratius desencoratjaren la participació d'alguns residents locals i les audiències públiques eren considerades una forma poc legítima de participació de la comunitat en el debat cívic i la presa de decisions. Quan una escola de poble estava sota amenaça de tancament, la gent s'unia i mostrava el capital social, però aquest enfocament no va tenir efecte sobre les decisions

dels funcionaris municipals que el decidien. Al final, el tancament de l'escola afectava negativament el capital social de la comunitat, ja que disminuïen les oportunitats per interactuar amb altres membres de la comunitat. El canvi per a la comunitat era un repte, ja que un espai compartit tancava les portes (vegeu també Kearns, 2009). Sense l'incen-tiu dels esdeveniments escolars per atreure tota la comunitat en conjunt, el manteniment de la vida comunitària es fa més difícil tot i els esforços de les persones en aquest sentit. Les comunitats amb un fort capital social tenen més capacitat d'adaptar-se al canvi i, després del tancament, poden trobar noves idees i noves formes d'organitzar activitats comunes.

En aquesta mena de conflicte, el capital social va permetre l'ús del poder de les xarxes com un recurs per als habitants del poble. Si un poble tenia un capital social fort, la gent obtenia més informació, aconseguia més recursos i era capaç de respondre més efectivament. No obstant això, les nostres dades mostren que els residents locals no tenien gairebé res a dir en el procés de tancament de l'escola; per tant, en aquest sentit, no hi havia cap diferència si el poble posseïa un capital social fort o feble. La resistència de la població local poques vegades ha evitat tancaments d'escola. Normes i valors compartits van ser un factor important en la creació i la unió del capital social, però no van tenir cap paper en la relació del poble amb els seus funcionaris municipals. El capital social aglutinat va mostrar la seva força després de la clausura; la gent activa va trobar noves maneres d'aconseguir altres fites junts i, sobretot, si tenien l'oportunitat d'utilitzar les instal·lacions de l'escola, l'activitat social continuava al poble.

El capital social és contextual. Una limitació d'aquest estudi van ser la restricció de les dades, cosa que ens va fer veure la necessitat d'obtenir informació més diversa dels pobles i de realitzar en un futur noves investigacions. A més d'informació històrica, demogràfica i geogràfica dels pobles, el treball de camp ha d'incloure entrevistes amb altres grups de la població: els pares, els mestres i la gent que no té fills en edat escolar. Aquests grups van estar representats en aquest estudi, però van ser contactats com a membres d'una associació del poble. Les persones estan vinculades en més d'un context. Una mirada més propera o més àmplia als pobles i les seves diferències podria aclarir aspectes sobre el que els fa forts o febles en termes de capital social. Les localitats estudiades van ser molt homogènies.

El tancament d'una escola de poble accelera l'extinció de la vida de l'entorn, redueix l'"atracció de la immigració" i potencialment augmenta l'emigració, i tot plegat porta a una espiral descendent en què s'acaben els serveis que quedaven al poble. Per tant, necessitem una millor comprensió de la importància de les escoles de poble per a les seves comunitats, sobretot si volem millorar les condi-

ons de vida a les zones rurals de Finlàndia i pre-

L'objectiu essencial de l'educació bàsica a Finlàndia és proporcionar a tota la ciutadania igualtat d'oportunitats per a l'educació, independentment de la residència geogràfica o del nivell socioeconòmic

servar la xarxa d'escoles en un estat funcional, amb una distància de viatge raonable. Entendre això pressuposa escoltar la veu dels residents locals i apreciar el seu coneixement local, que pot ser diferent del que tenen les persones que prenen decisions. Necessitem obtenir més coneixement de com un tancament de l'escola pot fer que s'iniciï una espiral a la baixa per a tota la zona i les seves infraestructures, incloent-hi botigues, esglésies i el transport públic (Meusburger, 2009). Aquest estudi també suggereix que les comunitats locals han de reconèixer el valor de la seva escola en la producció i manteniment de capital social. Les connexions entre les escoles i les seves comunitats circumdants han de ser sostingudes i cal enfortir-les en tots dos sentits contínuament.

Algunes referències bibliogràfiques

Coleman, J. S. (1988). "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95-S120. doi:10.1086/228943.

Egelund, N., & Laustsen, H. (2006). "School closure: what are the consequences for the local society?" *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), pp. 429-439. doi:10.1080/00313830600823787.

Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). "Small rural schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network". *International Journal of Educational Research*, 48(2), pp.109-116. doi:10.1016/j.ijer.2009.02.003.

Malpas, J. E. (1999). *Place and experience: A philosophical topography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Official Statistics of Finland. (2013). Number of comprehensive schools 81 lower than one year before, highest number of closures in the Region of Uusimaa. Retrieved from http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2012/kjarj_2012_2013-02-19_tie_001_en.html.

(Traducció: Anna Gardeñas)

L'home del sac

Rosa Cañadell.

Psicòloga i exportaveu d'USTEC-STEs

El prestigi social adquirit en les darreres dècades per l'escola en els àmbits rurals ha atret l'atenció de diversos sectors polítics i econòmics. La imatge projectada pels docents d'escoles petites, amb una gran capacitat de lideratge i de dinamització comunitària, ha atret els voltors. Diverses iniciatives emparades rere les "obres socials" d'entitats financeres fan servir una tàctica d'infiltració a dins de les aules per estendre els seus projectes particulars d'enaltiment del capitalisme a partir de l'equivoc concepte d'"emprenedoria". Diverses iniciatives tracten d'influir en les comunitats rurals aprofitant el prestigi de l'escola, tal vegada un "home del sac" que pretén

"A partir del 2009 es posa en marxa a les nostres escoles rurals el projecte Rural Activa, impulsat per la Fundació del Món Rural (FMR), que promou l'emprenedoria en les zones rurals a través de recerques, informes, propostes i recomanacions, accions de difusió i proves pilot, que vincula totes les entitats de l'àmbit públic i privat que treballen en el foment, la creació i la consolidació d'activitats empresarials en els municipis rurals catalans.

Emprendre a la meua Escola és un projecte dissenyat per fomentar la cultura emprenedora a l'educació primària a través de diferents propostes didàctiques i activitats adreçades a l'alumnat. L'objectiu final és desenvolupar actituds i habilitats emprenedores entre l'alumnat, des dels primers anys d'escolarització, per tal d'ajudar a desenvolupar les potencialitats de contribució a la millora social de les persones i que això faci possible a una integració social més eficaç i satisfactòria.

El sentit seqüencial del projecte –des de la descoberta de capacitats, passant per la creació i gestió d'una cooperativa educativa, fins a la valoració dels resultats– està basat en la recerca d'una manera diferent de treballar amb l'alumnat de primària, tot aprofitant les competències bàsiques que no s'han d'entendre com a complementàries, sinó com a innovadores i integrades en el currículum.

A més, aquests continguts emprenedors han d'incorporar-se al procés educatiu a partir d'un enfocament global, integrats en els diferents blocs de les diferents àrees que componen el currículum de l'educació primària. A tall d'exemple, a l'hora de gestionar una cooperativa cal aplicar coneixements de matemàtiques i comptabilitat per quadrar la tresoreria i fer el balanç econòmic, cal aplicar coneixements en plàstica per dissenyar la imatge corporativa i el màrqueting de la cooperativa i cal aplicar coneixements en expressió oral per exposar i difondre el projecte que cada escola".

Fins aquí el que se'ns ha informat del projecte que, durant el curs 2011-2012, s'ha desenvolupat a 33 es-

coles de diferents municipis rurals de l'Alt Urgell, el Berguedà, la Cerdanya, les Garrigues, la Noguera, el Montsià, Osona, el Pallars Jussà, la Ribera d'Ebre, el Segrià i la Terra Alta.

I la pregunta que ara ens fem és si fomentar "l'esperit emprenedor" és una tasca que correspongui a la nostra escola pública. El projecte en si mateix sembla que ha tingut una bona acollida, tot i que no n'hem trobat cap valoració ni avaluació. Sembla que treballar a l'entorn d'un centre d'interès és una proposta que motiva l'alumnat i que, en algunes escoles, ha "produït" algun producte que han portat a vendre en el mercat.

Des del punt de vista pedagògic, treballar "per projectes" ha estat sempre valorat en positiu i no resulta pas cap gran novetat. Des de sempre hi ha hagut molts centres que han fet dels projectes una metodologia activa que han desenvolupat amb un grau important d'èxit.

Però no es tracta pas d'això, el que és més preocupant és que el projecte sigui precisament i bàsicament "muntar una empresa", amb totes les connotacions ideològiques i de valors que això suposa: competitivitat, individualisme, afany de lucre com a principi bàsic, etc. Són aquests els valors que creiem que ha de transmetre l'escola? No significa això un "adoctrinament" totalment neoliberal? No vol dir això posar "l'educació al servei de l'empresa?"

Des de sempre, en aquest país s'havia defensat que l'objectiu de l'escola pública era formar persones en totes les seves dimensions: cultural, creativa, científica, laboral, emocional i ètica. L'educació pública havia de transmetre valors democràtics, de solidaritat, de resolució de conflictes sense violència, d'interculturalitat, de respecte pel medi ambient, d'esperit crític, de cooperació i sentit de la justícia. Però tot això queda molt relegat si la prioritat és "formar emprenedors".

Per què no ensenyem als nens i nenes de les zones rurals tots els aspectes de la vida i el treball al camp, el respecte pel medi ambient, els problemes dels transgènics, la desigual propietat de la terra i tot allò que els pugui ajudar a comprendre el medi on viuen i treballen les seves famílies. Per què no els expliquem la vida dels camperols d'altres països, les lluites per la terra a Amèrica Llatina, el treball comunitari de les poblacions indígenes, les diferents maneres de concebre la terra i els seus fruits, el despoblament rural al nostre país, el treball cooperatiu al camp i tantes altres coses.

Els nens i nenes podrien fer molts treballs de recerca sense deixar el seu entorn i podrien també adquirir, a partir de centres d'interès, molts altres coneixements que no giressin a l'entorn del món empresarial. No hauríem de permetre que el món de l'empresa acabi imposant els seus continguts i els seus valors en el món educatiu. L'educació és un fet molt ric i massa important per deixar-lo en mans del món empresarial i dels seus interessos, que, com tothom sap, no són precisament els de la majoria de la població.

(Footnotes)

1 ZEP: Zone d'Education Prioritaire. Es tractaria d'una situació administrativa equivalent als Centres d'Atenció Educativa Preferent (N. del T.)

