

# **L'ORGANITZACIÓ DE LES ESCOLES RURALS A L'ESTAT ESPANYOL: UNA PROPOSTA ORGANITZATIVA ALTERNATIVA.**

**Rosa Soler Balletbò**

Treball de Fi de Màster  
Màster en Educació en Territoris Rurals  
Facultat d'Educació  
Universitat de Barcelona

**Tutorització: Dra. Laura Domingo Peñafiel**

Setembre 2022



A en **Joan** (in memoriam)  
A en **Pau** i l'**Arnau**.



“QUAN HI HA POBLE, HI HA ESCOLA.  
QUAN NO HI HA ESCOLA, NO HI HA POBLE.  
**SI L'ESCOLA NO ÉS POBLE, NO ÉS ESCOLA**”\*

Marta Mata

---

\* Extret de Duran, A. Geis, X. i Payaró, M. (2020) *L'escola rural: petita, pública i de poble. Descobreix l'escola de les 3P*. Referents 18. Rosa Sensat.



A la Laura, per la tutorització i l'amistat.

A la Núria, pel suport.

A la Viqui i la Gemma, per l'orto.

To Diana, for english.

A les companyes, per aguantar el rollo.

Als amics, per acompanyar-me.

A l'Enricus Maximus, per ser i estar.

A la Kima, la meva mestra.

A la família, per ser-hi sempre, sempre.

Gràcies!!





## **RESUM**

El present Treball de Fi de Màster, analitza les diferents formes organitzatives de les escoles rurals, amb l'objectiu de poder trobar models alternatius a l'actual organització en format Zona Escolar Rural (ZER), aquí a Catalunya, degut a les dificultats que van sorgint en el dia a dia d'aquestes agrupacions i dels recents intents de repensar-les. El treball parteix de l'exploració i recerca a cada Comunitat Autònoma, per tal de conèixer el sistema organitzatiu dels diferents models existents, pel que fa a la legislació així com a la seva aplicació real. Mitjançant la recerca i les entrevistes i converses amb professionals de diferents comunitats autònomes s'identifiquen les característiques de cada model i se'n fa una valoració que porta al nou plantejament, adaptat a la realitat catalana del segle XXI. Es valoren les característiques de cada fórmula organitzativa, algunes d'elles amb trets comuns i finalment es proposen diferents models alternatius en coexistència entre ells, que possibiliten la implicació en el context més local sense obviar el treball en col·lectiu o en xarxa..

## **PARAULES CLAU**

Escola rural, territori, lideratge, organització.

## **ABSTRACT**

The objective of this Master's Degree final dissertation is to analyze the different organizational structures of rural schools in Catalonia in the 21<sup>st</sup> Century in order to find alternative models different from the current organizational model Rural School Zone (Zona Escolar Rural, ZER) here in Catalonia due to the difficulties which appear in the day-to-day running of these groups and the recent attempts to rethink them. The project starts by exploring and researching in each autonomous community in order to know the system of organization of the current existing models in so far as legislation and also its application to reality. By means of research, interviews and conversations with teachers from different autonomous communities the characteristics of each model are identified and evaluated leading to the new approach adapted to the reality in Catalonia in the 21<sup>st</sup> Century. The characteristics of each organizational formula are assessed, some of them with common features and finally different alternative models are proposed in coexistence with each other, which enable involvement in the most local context without avoiding collective or network work.

## **KEYWORDS**

Rural school, territory, leadership, organization.

## ÍNDIX

1.	INTRODUCCIÓ .....	12
2.	APARTAT AUTOBIOGRÀFIC .....	12
2.1.	L'origen de les qüestions que em plantejo .....	14
3.	MARC TEÒRIC .....	15
3.1.	Sobre els conceptes clau .....	15
3.2.	Les agrupacions d'escoles rurals a l'estat espanyol .....	18
3.2.1.	El model CRA .....	20
3.2.2.	El model CPR .....	22
3.2.3.	El model ZER .....	23
3.2.4.	El model CER .....	27
3.2.5.	El cas basc i el model de Navarra (ZR) .....	29
3.2.6.	L'opció balear .....	30
4.	APARTAT METODOLÒGIC.....	31
4.1.	Els objectius de recerca .....	31
4.2.	La pregunta de recerca .....	32
4.3.	La metodologia emprada .....	33
4.4.	Els instruments de recerca.....	35
4.5.	Aspectes ètics.....	39
4.6.	Procés seguit: cronograma .....	40
5.	ANÀLISI I RESULTATS .....	41
5.1.	L'organització de les escoles rurals a l'estat espanyol .....	42
5.2.	Els models organitzatius de les escoles rurals a l'estat espanyol .....	44

5.3.	Aspectes emergents .....	45
5.3.1.	El paper dels/de les mestres .....	46
5.3.2.	Sobre el lideratge .....	46
6.	PROPOSTA .....	48
6.1.	Consideracions i passos previs .....	49
6.2.	Models organitzatius diversos en coexistència .....	51
7.	CONCLUSIONS .....	54
7.1.	Constatació dels objectius .....	55
7.2.	Sobre els processos seguits .....	56
7.3.	Posant la mirada en el demà .....	57
8.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	59
9.	ANNEXOS .....	64
10.	ÍNDIX DE TAULES .....	85

## 1. INTRODUCCIÓ.

El present treball de Fi de Màster (TFM) que rep el nom d'*Organització de les escoles rurals a l'estat espanyol: una proposta organitzativa alternativa*, s'ha dut a terme en el marc del Màster Oficial d'Educació en Territoris Rurals coordinat per la Universitat de Barcelona (UB) en col.laboració amb la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. La recerca que es presenta pretén explorar els diferents models existents en diferents territoris, observant-ne els punts forts i les dificultats amb l'objectiu de poder elaborar una proposta nova, adaptada a les necessitats i característiques de les escoles rurals de la Catalunya del segle XXI.

Com especifica Velasco (2018), donada la importància i el paper que va tenir i encara té l'organització en agrupaments d'escoles petites per a la conservació d'aquestes i les conseqüències positives d'arrelament als diversos territoris que han comportat, m'he anat plantejant quin és l'estat actual d'aquestes. D'altra banda, i paral·lelament, ja fa temps que es van manifestant veus diverses sobre les dificultats organitzatives actuals de les Zones Escolars Rurals (ZER) o altres agrupacions, i la possibilitat de repensar-les. Cal afegir que la meua pròpia experiència docent a l'escola rural (ER), tal com explico en l'apartat autobiogràfic, ha fet plantejar-me la qüestió sobre la vigència del model organitzatiu de les escoles rurals, en concret a Catalunya.

En els següents capítols, es pot copsar l'organització del treball en vuit grans apartats. En primer lloc, després de la introducció, es desenvolupa un apartat autobiogràfic que justifica el perquè de la investigació. En l'apartat 3 s'hi inclou el marc teòric que bàsicament s'ha elaborat mitjançant la recerca bibliogràfica i la normativa que regula aquestes agrupacions d'escoles rurals de les diferents Comunitats Autònomes (CA). En el capítol 4 s'hi descriuen els objectius i la pregunta de recerca i els aspectes metodològics, basats en les entrevistes i converses amb docents i professionals del món de l'ensenyament rural. En el bloc 5, s'hi analitza la informació recollida, per continuar amb un sisè capítol en el que, com a resultat de la investigació, s'hi exposa la proposta de nous models organitzatius, amb un darrer bloc final dedicat a les conclusions.

En l'apartat dels annexos, hi consta informació rellevant que ha format part de la recerca prèvia i que complementa o facilita la comprensió dels apartats als quals pertany cada un d'ells.

## 2. APARTAT AUTOBIOGRÀFIC.

Aquest apartat fa referència a la meua trajectòria personal i sobretot, professional. Permet entendre el perquè de les qüestions que formulo i els objectius que plantejo.

Vaig néixer i créixer en el barri antic d'una macro ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona: L'Hospitalet de Llobregat. Acabada l'educació bàsica (EGB) la meua formació docent s'inicia amb els estudis de Formació Professional (FP) de primer i segon grau: els estudis de Tècnic Especialista en Jardí d'Infància, que avui conforma el Grau Superior Tècnic en Educació Infantil

(TEI). En acabar, ingreso a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), per cursar magisteri en l'especialitat de Ciències Socials.

Tot i que des del curs 86-87, acabat Magisteri exerceixo en escoles urbanes de tipologia diversa, des del 1997 sóc mestra d'escola rural. Inicialment a l'escola del meu poble, Olesa de Bonesvalls (L'Alt Penedès), on hi vaig fer la primera substitució (1991) com a interina i on hi vaig romandre 18 cursos i hi vaig exercir la funció directiva durant 10 anys. L'escola Pont de l'Arcada, formava part de la ZER Font del Cuscó, avui desapareguda. L'organització interna en graus que m'hi vaig trobar quan vaig fer-hi la primera substitució, tristament, continuava vigent en arribar-hi com a propietària definitiva. Uns quants cursos més tard, el meu projecte de direcció va trencar aquest funcionament i va apostar per una mirada més global, provinent de la idea que l'organització en aules multigràu era una bona opció per a l'atenció a la diversitat i que les propostes globalitzadores i contextualitzades permetien processos d'ensenyament i aprenentatge (E/A) més funcionals i significatius.

Entre d'altres formacions, els cursos 91-92 i 92-93, vaig cursar el postgrau de Tècnic Especialista en Informàtica Educativa a la Universitat Ramon Llull (URL) i l'any 2015 vaig dur a terme el curs d'extensió universitària sobre l'escola rural amb la URV i la UB. El setembre del 2021, inicio el màster del qual forma part aquest treball i que no és res més que una conseqüència lògica del meu trajecte i de la necessitat de posar més teoria a la pràctica. De dotar de conceptes teòrics, el que el meu *sentit comú* -si és que es pot dir així- em porta a fer a l'escola.

Més enllà de la meva relació amb l'escola rural, he creat i coordinat diferents projectes telemàtics col.laboratius amb el grup Mar de Projectes<sup>1</sup> o el Grup Espurn@<sup>2</sup> i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB, projectes actualment gestionats pel Centre de Recursos Pedagògics (CRP) del Bages i el grup L@cenet<sup>3</sup>. Aquests projectes promocionen el treball entre l'alumnat de diferents edats, tot i que hi participen escoles de tipologia diversa, rurals i urbanes.

Especialment gratificant i enriquidora, va ser la coordinació-formació del Projecte "Guardare per vedere" (Mirar per veure), amb l'artista Jordi Aligué<sup>4</sup>, a l'escola Vella de l'Alguer i a l'escola de Sassari (Sardenya, Itàlia) que, a banda de l'intercanvi d'alumnat, incloïa formació als docents sards sobre aspectes d'educació artística i territori.

He fet de formadora sobre temes de treball per projectes, projectes col.laboratius o projectes artístics amb l'ICE de la UAB i el CRP de la Cerdanya o sobre aules multigràu, aquest, de la mà

---

<sup>1</sup> Grup de treball inicialment coordinat pel Centre de Professorat de Menorca i format per diverses escoles de Catalunya i les Illes Balears. Projectes: Rond@llaires, EnigmaTICs, Pirates!! i Entre col@rs.

<sup>2</sup> Projectes: Divermath, EnglishTales i Cadàvers Exquisits.

<sup>3</sup> Grup L@cenet: associació de professionals de l'ensenyament de la comarca del Bages, interessats per l'ús educatiu de la telemàtica. <https://www.lacenet.org>

<sup>4</sup> Jordi Aligué Bonvehí (10 de gener de 1953, el Clot, Barcelona) és un artista autodidacte, interdisciplinari i investigador: fotògraf, professor i escriptor català. Viu i treballa a Cardedeu. És el director del Centre Experimental de les Arts de Vallgrassa al Parc del Garraf conjuntament amb l'Anna Bellvehí.

de la Dra. Laura Domingo Peñafiel amb el Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) .

Des del curs 15-16, que sóc mestra i membre de l'equip directiu d'una altra escola rural, l'Escola Santa Coloma, que forma part de la ZER La Cerdanya. Una escola de tres municipis en la qual s'aposta per la multigraduació com a opció pedagògica amb tot el que comporta i es vetlla per una implicació activa amb i a l'entorn.

Actualment formo part del grup gestor del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), després d'haver-lo seguit i haver-hi participat en trobades i jornades com a assistent, durant anys. És una experiència col·laborativa rellevant i enriquidora, que em permet estar en contacte i rebre expertesa de la mà de professionals d'alt valor i molt coneixedors de la realitat diversa de l'escola rural i del territori del nostre país. M'ha permès compartir les meves inquietuds sobre el tema de les agrupacions d'escoles rurals i reafirmar algunes conclusions.

### 2.1. L'origen de les qüestions que em plantejo.

La meua experiència en ER i en ZER, des de fa 25 anys, m'ha portat a plantejar-me aquest TFM, per la vivència d'ER amb ZER i sense i pels avantatges i dificultats que he comprovat que comporten aquest tipus d'agrupaments en funció de diferents aspectes observats al llarg dels anys. Experiències que han fet inevitables algunes de les preguntes que m'he anat formulant al llarg del temps i que ja em van portar a reflexionar sobre el tema de les ZER, quan es va dissoldre la ZER Font del Cuscó de la qual formava part, i que conjuntament amb na Maria Guilera<sup>5</sup>, mestra i companya, ens va dur a escriure un article sobre aquest fet, l'any 2006<sup>6</sup>.

Sembla evident, doncs, que les qüestions que espero resoldre amb aquesta recerca venen de lluny i són fruit del meu passat-present, vivint en entorns rurals i treballant a l'escola rural. Així, en els apartats següents dono resposta a la pregunta: *Com s'organitzen les ER a l'estat espanyol i quins models existeixen?* a partir dels següents objectius:

1. Explorar i conèixer l'organització de les escoles rurals a l'estat espanyol.
2. Identificar i analitzar els models organitzatius de l'escola rural a l'estat espanyol.

Per finalment,

3. Dissenyar una proposta d'organització del sistema educatiu rural a Catalunya.

En el capítol següent s'exposa el Marc Teòric del que en consta el treball previ a l'annex 1. Es tracten temes com rural, escola rural, multigraduació, context, dret a l'educació i les organitzacions diverses de les ER a l'estat espanyol.

---

<sup>5</sup> Maria Guilera. Mestra jubilada. Ha estat directora de l'escola rural d'Avinyonet del Penedès i directora de l'extingida ZER Font del Cuscó. També ha estat membre i representant del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC) i dels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP)

<sup>6</sup> Guilera, M. i Soler R. (2006) *Las agrupaciones escolares, ¿por qué se replantean?* Aula 149, febrer 2006 Editorial Graó.

### 3. MARC TEÒRIC.

Aquest marc teòric pretén dur a terme la concreció d'aspectes clau i que d'entrada són complexos i difícils de delimitar degut a la seva pluralitat. Aspectes, però, que han de permetre comprendre i poder dissenyar noves propostes sobre l'organització d'aquestes. Per tant, en un primer moment em centro en els termes *rural* i *escola rural* ja que, com he esmentat, per poder estudiar l'organització d'aquestes escoles, caldrà tenir una definició el més clarificadora possible d'aquests mots, amb l'objectiu de poder entendre a què ens referim exactament, més enllà de l'accepció estricta dels diccionaris.

Concreto, doncs, en el punt 3.1, els conceptes clau *rural* i el concepte *escola rural*, *context* i *multigraduació* i l'ER com a Dret. A l'annex 1 s'hi pot trobar informació ampliada sobre aquests aspectes, fruit del treball previ sobre la conceptualització d'aquests termes, que inclou les tipologies d'escola que comporten, amb l'objectiu de concretar i definir les característiques d'aquests centres en aspectes que els defineixen. A l'aparat 3.2, hi exposo els diferents models organitzatius d'escoles rurals que hi ha a l'estat espanyol, segons la normativa i la informació extreta des d'altres fonts documentals.

#### 3.1. Sobre els conceptes clau.

Tal com he avançat, començo amb l'objectiu de poder investigar sobre l'organització de les ER, per concretar el significat dels termes *rural* (territori) i d'*escola rural* i en apartats successius, d'altres que s'hi relacionen com *multigraduació* o *context*.

Tot i les dificultats per concretar i conceptualitzar aquests primers dos aspectes, he treballat i analitzat les informacions obtingudes tal com es pot observar a l'annex 1 per poder definir-les amb la màxima concreció.

Pel que fa a *territori rural*, queda clar que és un concepte variable en l'espai i en el temps, tal com afirmen Abós, Boix, Domingo i altres (2021). El que és rural no es refereix només a un fet. És un succés. I en la seva concepció hi contribueixen factors múltiples: “En su significado participan factores ecológico-paisajísticos y demográfico-económico-socioculturales que se complementan.”( p.13)

Malgrat que els canvis al llarg del temps han dut a una pèrdua de la identitat tradicional de ruralitat, com apunta Soler (2007) i les característiques pròpies de la “societat agrícola del segle XIX han desaparegut” (Corchón 2005, p.72), es pot arribar a una concreció bàsica. La idea global a la que s'arriba és que allò que és rural, és múltiple i divers, i sobretot no és estàtic. En aquest sentit és complex definir el terme amb precisió i s'arriba a una certa definició, tal com afirmen Abós, Boix, Domingo, Lorenzo i Rubio (2021): “Lo rural comprende áreas donde se llevan a cabo actividades diversas (agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercios y servicios) que combinan espacios naturales y cultivados, pueblos, villas, ciudades pequeñas, centros regionales y zonas rurales industrializadas”.(p.15)

Pel que fa al concepte d'*escola rural*, cal afirmar que no es pot deslligar el concepte *rural* del concepte *escola rural*, perquè en la caracterització d'aquesta, s'hi troba imbricat. Entenent que hi ha diversitat i complexitat de territoris, diversitat i complexitat de ruralitats, caldrà acceptar que hi ha diversitat d'escoles rurals, que l'ER és tan diversa com diversos són els territoris i localitats on es troba, tal com afirma Domingo (2014). Cal puntualitzar, però, que arreu no s'entén el mateix, per escola rural<sup>7</sup>, tal com afirma Boix a l'entrevista de Vicens Vives (2021) sobre aquestes escoles. I si seguim les diferents definicions que professionals diversos fan de l'escola rural (annex 1), hi ha dos paràmetres que es repeteixen de forma més constant i que acaben conformant una definició d'escola rural acceptada, almenys a Catalunya (veure taula 15).

Un d'aquests paràmetres definitori de l'escola rural és el *context* (territori entès globalment) i l'altre la *multigraduació*. L'ER es troba ubicada en espais amb poca població i per tant, és una escola amb poc alumnat. Un aspecte en el que es fa incidència a la tertúlia sobre el llibre "El reto de la escuela rural" (Colegio Alpartir. Ramón y Cajal. 13 de marzo de 2021). Es tracta, per tant, d'una escola petita i assumint que es troba en un indret amb pocs habitants, de poble<sup>8</sup>, un espai concret que té unes característiques (espacials, culturals, socioeconòmiques, etc) determinades i per tant, l'escola que s'hi ubica, ha d'impregnar-s'hi.

En conseqüència, *escola rural* i *territori* exerceixen una vinculació mútua en la que els diferents agents i ens locals hi tenen un paper important i on el rol del docent és clau. Un aspecte que tracto en un apartat posterior.

Aquests conceptes, *multigraduació* i *context*, són les peces clau en la definició d'escola rural (veure annex 1) , si més no a Catalunya.

Un context, sinònim de territori (geogràfic, social, econòmic, etc.). Un context en el que l'escola es desenvolupa. Un territori, que ha de ser present a l'escola (com a font i eina d'aprenentatge) i alhora, una escola que ha d'esdevenir un agent actiu, amb intenció, en el seu territori. Aquest territori, per tant, hi té un paper. I l'*escola rural*, que ha de mantenir-se en aquest territori, ho ha de fer com a part d'un teixit complex i viu:

Escuela que integrada en un espacio rural que lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge. Todos los centros docentes ubicados en el mundo rural que no se plantean su función positiva para este medio no deben ser considerados escuelas rurales, sino escuelas desruralizadoras. (Santamaría 1996, p.231)

---

<sup>7</sup> No només té diferents significats segons el lloc. Cal tenir present també, algunes discrepàncies com les d'Eudaldo Corchón (2005, p.72) que afirma que, en realitat, cal anomenar-les escoles en el medi rural, ja que l'escola rural com a tal, va desaparèixer fa anys, perquè no existeix una característica específica d'escola rural i la societat rural, pròpia del segle XIX, ha desaparegut.

<sup>8</sup> No totes les escoles que es troben en un espai rural es poden definir com a escoles rurals, una idea que ja es tracta a l'annex 1. Cal defugir, però, de la idealització de l'escola rural com a tal, donat que s'evidencia, per tot l'exposat, que hi ha diversitat d'escoles rurals o al territori.



Aquest context-territori que ja he definit com un espai amb nuclis de població petits o mitjans, amb poca població, conforma escoles amb poc alumnat. Aquesta característica comporta una peculiaritat pedagògica que és la multigraduació. Una organització de l'aula i una metodologia que afavoreix l'atenció a la diversitat i el treball més globalitzat, entre d'altres beneficis i potencialitats pedagògiques.

Encara hi ha recels sobre aquest model que, tot i que és fruit de la realitat d'una escola amb pocs alumnes, és a dir que parteix d'una necessitat estructural, si es viu com a oportunitat pedagògica, aporta una varietat de funcionaments i estratègies a l'aula que afavoreixen l'atenció a la diversitat i la inclusió. La multigraduació implica el treball d'habilitats metacognitives bàsiques que porten a l'aprendre a aprendre. És la fórmula que permet l'atenció a les aules o escoles amb alumnat de diferents edats i heterogeneïtat, propi de l'entorn en el que s'ubica i atén la multigraduació, característica de l'escola rural segons Boix (2022) al video webinar<sup>9</sup>

Aquesta multigraduació que afavoreix un treball globalitzat i significatiu, propicia projectes i accions que porten a interactuar amb aquest context d'una forma activa, creant implicació ciutadana i vincle amb l'espai local.

Però ni *multigraduació* ni *context* són viables sense la implicació dels docents. Un/a mestre/a d'ER que assumeix un compromís i exerceix un rol concret, allunyat del model de funcionariat docent estàndard i que els sindicats defensen des del punt de vista del paper de treballador. "Hacen falta más maestros y menos trabajadoras de la enseñanza". (Sebastián Álvarez. Entrevista abril 2022). El docent de rurals és més que un treballador. Ha de formar part activa del context.

Pel que fa al *Dret a l'educació* cal dir que de la legislació vigent, tant nacional com internacional, se'n desprèn (veure annex 1) que el Dret a l'Educació és un dret bàsic i fonamental: "La educación es un derecho, no debería ser solo un sueño." Drets de la infància 1989. UNICEF<sup>10</sup>.

Només vull posar l'accent en el fet que l'existència d'escoles rurals garanteix aquest dret fonamental, permetent l'accés a l'educació en el propi territori. No només possibilita aquest accés, sinó que el fa més just i equitatiu pel fet d'evitar trasllats d'alumnat, un fet que quan no succeeix, és un greuge comparatiu amb l'alumnat que no ho ha de fer i gaudeix d'escola al seu poble o municipi. I no només pel fet del trasllat, també pel vincle que es complica i empobreix quan l'escola no forma part del nostre context.

---

<sup>9</sup> Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España (Març 2022). La educación en el entorno rural. Recuperat del Webinar. <https://www.youtube.com/watch?v=dK5nq1CdMyM>

<sup>10</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (maig 2022) *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>

### 3.2. Les agrupacions d'escoles rurals a l'estat espanyol.

Moltes de les ER estan agrupades en una organització col·lectiva més àmplia que varia segons els llocs (Samper, Burrial i Sala, 2016). Al nostre estat podem citar per exemple les ZER o els CRA, entre d'altres que presento més endavant. I aquest és l'objectiu de la present recerca: esbrinar com s'organitzen aquests centres que funcionen de forma agrupada.

Aquestes agrupacions, en principi, tenen per objectiu l'augment de la capacitat organitzativa dels centres, en un treball en equip que ha de permetre la col·laboració entre les diferents comunitats que la componen. Però no sempre és fàcil. També generen entrebancs organitzatius, ja sigui per duplicitat de càrrecs, funcions que se solapen o manca d'adaptació a la realitat dels centres. Com afirmen Payaró i Farrés (2009, p.26), “de la necessitat que tenen escoles petites d'agrupar-se en ZER per superar l'aïllament i la manca de recursos, s'està passant, en molts casos i en bona part del territori, a una situació de trencament d'agrupacions”. Bustos (2011) referint-se a les agrupacions no catalanes, en concret als CRA als quals em referiré més endavant, afirma que: “La integraci3n de las diferentes mentalidades, situaciones socioecon3micas e idiosincrasias de familias y alumnado de las localidades condensadas en un colegio rural agrupado, supone uno de los mayores retos para sus comunidades educativas”(p.180). Beneficis que es tornen inconvenients per causes diverses: creixement del nombre d'alumnes i de claustre, docents amb experiència i formaci3n *urbana*<sup>11</sup>.

Quines s3n, doncs, les particularitats que caracteritzen aquest tipus de centres i organitzacions? Quins s3n els entrebancs que es troben? Quines les estratègies d'èxit? Quina mena de propostes alternatives de futur es poden implementar? Com s'organitzen aquestes escoles rurals en aquest territori?

A l'entrebanc etimol3gic dels conceptes *rural* i *escuela rural*, que he intentat concretar anteriorment (extensament a l'annex 1), hi podem afegir la dificultat de cercar informaci3n sobre l'organitzaci3n de les ER, ja que es fa difcil trobar publicacions que descriguin i explicitin l'organitzaci3n d'aquesta tipologia de centres, m3s enllà del que hem pogut trobar a la normativa. Quan parlem d'organitzaci3n de les ER, apareix bibliografia o informaci3n referent a l'organitzaci3n metodol3gica: estratègies didàctiques, per exemple, però no sobre com s'organitzen entre elles, quins rols s'hi estableixen o com es coordinen. Com ens recorda Santamaria (2020) a Informe Espa3a, quan afirma que voler conèixer l'escuela rural a Espanya implica enfrontar-se a moltes dificultats per obtenir dades en quantitat i qualitat suficients.

He assenyalat anteriorment que l'ER fa un doble servei com a garant del Dret a l'educaci3n i com a potenciador del territori, també com a dret (veure annex 1). Com que els territoris s3n diferents, les escoles que s'hi ubiquen i imbriquen per força també, com ens recorden Sauras i altres (1998) citats a l'Annex 1 de Domingo (2014) recordant-nos que hi ha tantes escoles com territoris. I malgrat que l'Administraci3n sovint no ho tingui present i mantingui una visi3n urbanocèntrica i homogeneïtzadora del tros de món que li toca organitzar, tot i les normatives,

---

<sup>11</sup> Perfils docents que no tenen coneixement sobre ruralitat ni escola rural i que apliquen el model d'escola i aula amb mirada urbana: multigraduaci3n, itineràncies, etc.

cada escola o grups d'aquestes intenta adaptar-se al seu context d'una o altra forma. És a dir, a la seva realitat concreta.

Per intentar evitar la desaparició en el territori de les escoles que potencien la consecució d'aquests drets que hem vingut a anomenar dobles o dos en un (dret a l'educació i dret al territori), es creen a finals dels anys 80 i principis dels 90, a l'estat espanyol, les diferents agrupacions d'ER<sup>12</sup>, arran de l'aprovació del Reial Decret d'Educació Compensatòria<sup>13</sup>, amb modalitats diverses com les ZER o els CRA, entre d'altres, a les que la normativa ofereix legalitat<sup>14</sup>.

Si estudiem aquestes fórmules organitzatives que es creen a finals de segle passat al llarg del territori, he d'afirmar que la idiosincràsia pròpia de les diferents CA crea estructures diferents, amb legislacions pròpies, de manera que, per exemple, a Catalunya aquestes agrupacions d'ER permeten l'autonomia als centres que les conformen, amb equips directius (ED) a tots els centres, mentre que els CRA són entesos com a centres distribuïts per un territori concret, amb un sol ED, tal com exposo més endavant. D'altra banda a les Illes Canàries el model CER és també diferent. A la vegada, segueixen coexistint amb aquestes agrupacions, ER soles, sense agrupar, amb diferències segons comunitats. A la taula següent es pot observar un resum d'aquestes característiques que les defineixen, a mode introductori i que en els següents apartats estan més explicitades.

LLOC	TIPUS D'AGRUPAMENT	ORGANITZACIÓ AULA-GRUPS	GESTIÓ DIRECCIÓ	COORDINACIÓ	DOCENTS ESPECIALITATS
CATALUNYA	ZER ZONA ESCOLAR RURAL	MULTIGRAU	DIRECCIÓ I PEZ <sup>15</sup> DE ZER AMB AUTONOMIA ALS CENTRES ED DE ZER ED D'ESCOLA	PER CICLES O ETAPES SEGONS NOMBRE D'ALUMNES	DOCENTS DE CENTRE, NORMALMENT GENERALISTES D'INF I PRI ESPECIALISTES DE ZER
ILLES CANÀRIES	CER COLECTIVO ESCUELA RURAL	MULTIGRAU	ESCOLES QUE ES COORDINEN ENTRE ELLES DIRECCIÓ DE CADA ESCOLA I COORDINACIÓ DEL CER	PER EQUIPS DOCENTS I DES DE LA COORDINACIÓ DEL CER	SÓN DEL CER I LES TENEN TOTES
EUZKADI	ESCOLES AUTÒNOMES I AGRUPACIONS NO PERMANENTS PER PROJECTES	MULTIGRAU	ESCOLES INDEPENDENTS QUE FORMEN PART DE LA RED" D'ESKOLA TXIKIAK	SEGONS PROJECTES	D'ESCOLA AMB DOBLES ESPECIALITATS
NAVARRA	ZR	MULTIGRAU	ESCOLES	POSSIBILITAT DE	D'ESCOLA O SI

<sup>12</sup> A l'estat espanyol: Centro Rural Agrupado (CRA), Centro Público Rural (CPR), Zona Escolar Rural, (ZER), Colectivo de Escuelas Rurales (CER), Zona Rural (ZR).

<sup>13</sup> Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.

<sup>14</sup> CRA: Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre, sobre la constitución de los CRA; ZER: Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari.

<sup>15</sup> PEZ: Projecte Educatiu de la Zona Escolar Rural (de l'agrupació d'escoles que la formen)

	ZONAS RURALES		INDEPENDENTS QUE FORMEN PART DE "LA RED DE ESCUELAS RURALES"	COORDINAR-SE	CAL, ARRIBEN D'UNA ALTRA ESCOLA PROPERA
ILLES BALEARS	NO N'HI HA	MULTIGRAU	EQUIP DIRECTIU EN FUNCIO DE NOMBRE DE GRUPS	PER PROJECTES PUNTUALS, VOLUNTARI	1 D'ESCOLA I LA RESTA ARRIBEN D'ALTRES CENTRES
ANDALUSIA	CPR COLEGIO RURAL AGRUPADO	MULTIGRAU	EQUIP DIRECTIU DEL CPR I A LA SEU DEL CPR	NORMALMENT PER CICLES	DEL CENTRE AGRUPAT CPR
RESTA DE COMUNITATS	CRA CENTRO RURAL AGRUPADO		EQUIP DIRECTIU DEL CRA I AL CRA		DEL CENTRE AGRUPAR CRA

**Taula 1.** Característiques de les agrupacions d'ER a l'estat espanyol. Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

En el següent apartat s'hi troben especificades les normatives i característiques d'aquestes organitzacions: Centro Rural Agrupado (CRA), Centro Público Rural (CPR), Zona Escolar Rural, (ZER), Colectivo de Escuelas Rurales (CER) y Zona Rural (ZR). En les comunitats on s'organitzen per CRA hi ha petites normes específiques però parteixen del model i la normativa general CRA, com per exemple els CPR andalusos, que en seria el cas més concret. Les aniré especificant en l'ordre següent: Centro Rural Agrupado, Centro Público Rural, Zona Escolar Rural, Colectivo de Escuelas Rurales, el cas basc i el model de Navarra i per finalitzar l'opció balear.

### 3.2.1. El model CRA.

El model CRA es basa en la concepció d'un sol centre educatiu repartit en el territori. Les escoles dels petits pobles deixen de ser escoles com a tals per passar a ser una aula d'un centre que té seu i direcció a l'escola més gran. És el model més estès a l'estat espanyol com es pot veure a la taula anterior.

NORMATIVA	CARACTERÍSTIQUES
<p>Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.</p> <p>Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.</p> <p>Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.</p>	<p>Les unitats objecte de les agrupacions es consideren extingides com a escola a partir del moment en què es constitueix el col·legi rural agrupat.</p> <p>Els alumnes escolaritzats en les unitats agrupades cursen els ensenyaments corresponents al nivell d'educació preescolar (ara Infantil) i als cicles inicial i mitjà de l'educació general bàsica (ara Primària) en la localitat de la seva residència. En el supòsit</p>

<p>Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa.</p>	<p>del cicle superior, el ministeri d' Educación y ciencia determina en cada cas la combinació d'instal·lacions, professorat i alumnat que millor asseguri la consecució dels objectius funcionals i pedagògics.</p> <p>Els recursos humans i materials corresponents a les unitats agrupades i aquells altres que, eventualment, s'assignin, s'integrin en els col·legis rurals agrupats d'educació general bàsica.</p> <p>Les instal·lacions docents i esportives del col·legi rural agrupat poden estar situades en distintes localitats.</p> <p>La constitució dels col·legis rurals agrupats es realitza d'ofici, a proposta de la corresponent direcció provincial del ministeri d'educació i ciència o a instàncies d'òrgan competent d'un o diversos dels centres. En tot cas, serà preceptiva la consulta als pares d'alumnes, professors i ajuntaments implicats.</p>
--	---

**Taula 2.** *Característiques i legislació del model CRA.* Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

Aquestes agrupacions neixen, per tant, per la necessitat i la voluntat de donar resposta educativa als infants de les àrees rurals més despoblades i es creen, com apunten Ponce, Bravo i Torroba (2013) amb els següents objectius:

- a) Mantenir en funcionament les escoles rurals, incloses les unitàries.
- b) Garantir que els alumnes s'eduquin al seu medi sociofamiliar, ja que són els mestres especialistes els que itineren per les diferents localitats del CRA.
- c) Dotar de professorat especialista perquè s'imparteixin totes les matèries incloses a la LOGSE (llengua estrangera, educació física i música).
- d) Assegurar un ensenyament de qualitat al mateix nivell que el dels centres urbans respectant les característiques de cada municipi.
- e) Incrementar els recursos humans, econòmics i didàctics de l'escola rural.
- f) Corregir l'aïllament del professorat, potenciant la creació i el desenvolupament d'equips de professors que treballin coordinadament en l'elaboració i millora dels Projectes Educatius i Curriculars del centre.

A Espanya, el Decret 2731/1986 de 24 de desembre sobre la constitució dels CRA d'Educació General Bàsica<sup>16</sup> es proposa fer possible que el manteniment de les petites escoles no vagi en detriment de la fortalesa organitzativa mitjançant la constitució d'escoles rurals agrupades promogudes per l'administració educativa i les comunitats rurals a partir de projectes

<sup>16</sup> BOE de 9 de gener de 1987

pedagògics o organitzatius concrets. Especifica que aquestes escoles podran revestir les formes d'organització més adequades a les característiques geogràfiques i socioculturals de cada àmbit rural mitjançant una distribució flexible de les instal·lacions docents i esportives, dels equipaments i de la pròpia activitat docent. Aquest Decret, pretén assegurar l'atenció educativa de l'alumnat d'educació infantil (aleshores anomenat preescolar) i dels cicles inicial i mitjà de l'educació general bàsica a la seva localitat de residència i permet l'adopció de fórmules diversificades per als alumnes del cicle superior, com ara el desplaçament periòdic del professorat o el de l'alumnat per a la utilització d'instal·lacions i equipaments especialitzats.

### 3.2.2. El model CPR.

Són propis de la comunitat d'Andalusia però no deixen de ser un model CRA i per tant es regulen per la mateixa normativa general estatal que el model CRA, amb algunes especificitats i lleis pròpies de la comunitat autònoma. Segons Abós, Boix, Bustos, Domingo, Domingo i Ramo (2015), sembla que els CPR estan més lligats a una àrea territorial comarcal o, si més no, a un territori amb característiques més compartides que el cas CRA estàndard: “un modelo más acorde con la comarcalización equilibrada y compartida entre las escuelas y las localidades que tienen las mismas necesidades, más que sobre cabeceras comarcales” (Abós, Boix, Bustos, Domingo i altres, 2015, p.79)

NORMATIVA	CARACTERÍSTIQUES
<p>Ordre 26-4-1988 per la qual es constitueixen els CPR a la Comunitat d'Andalusia (BOJA)</p> <p>Decreto 29/1988, de 10 de febrer, sobre la constitució dels col·legis rurals agrupats a la comunitat autònoma d'Andalusia. (BOJA)</p> <p>Ordre de 15 d'abril de 1988 per la què es desenvolupa el Decret 29/1988 sobre la constitució dels col·legis rurals agrupats a la comunitat autònoma d'Andalusia. (BOJA)</p> <p>Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que s'aprova el REglament Orgànic de les escoles infantils de segon grau, de les escoles de Primària, dels col·legis d'Infantil i Primària i dels centres públics específics d'educació especial</p> <p>Decreto 172/2021, de 1 de junio, por el que se modifica la red de centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p>	<p>Està format per seccions o conjunt d'aules ubicades a diferents nuclis de població (que es correspondrien amb les escoles rurals que existien abans de l'agrupació) la finalitat de les quals és la de compartir recursos, professorat i desenvolupar activitats comunes i trobades que afavoreixin el procés de socialització de l'alumnat.</p> <p>Es tracta, amb caràcter general administrativament d'un sol i únic centre amb: Projecte Educatiu de Centre, Consell Escolar, Claustre de Professors i Equip Directiu, per la qual cosa el professorat s'ha de reunir periòdicament per facilitar la tasca de coordinació.</p> <p>A la plantilla del CPR cal diferenciar entre el professorat que roman la major part de la seva jornada a la seva secció de referència, com els tutors, i el professorat itinerant, que són els especialistes de Música, Educació Física, Anglès,... que es desplacen d'una</p>

	<p>localitat a una altra per impartir la seva àrea. La figura de l'itinerant sorgeix a partir de la creació de les agrupacions escolars.</p> <p>Igual que la resta de les escoles rurals, es caracteritza per tenir una estructura amb grup multigràu. És a dir, en la totalitat o en algunes de les aules, nens i nenes de diferents graus o cursos, i fins i tot etapes educatives, comparteixen un espai comú on són guiats per un únic mestre o mestra.</p> <p>Aquesta estructura és el reflex del perfil demogràfic propi de poblacions petites que es troben al medi rural. Les etapes educatives que s'imparteixen als centres públics rurals són les d'educació infantil, educació primària i alguns casos el primer cicle d'educació secundària obligatòria.</p>
--	---

**Taula 3.** *Característiques i legislació del model CPR.* Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

Com en les comunitats on s'aplica el model CRA, es tracta d'un centre que està format per seccions o conjunt d'aules ubicades a diferents nuclis de població, que es correspondrien amb les escoles rurals que existien abans de l'agrupació, la finalitat de les quals és la de compartir recursos, professorat i desenvolupar activitats comunes i trobades que afavoreixin el procés de socialització de l'alumnat. Pel que fa a la documentació, amb caràcter general, són administrativament d'un sol i únic centre, amb un Projecte Educatiu de Centre (PEC), un Consell Escolar (CE), un Claustre de Professors i un ED, per la qual cosa el professorat s'ha de reunir periòdicament per facilitar la tasca de coordinació.

### **3.2.3. El model ZER.**

Les ER i les ZER es regeixen per la Llei d'Educació de Catalunya i per un seguit de decrets, ordres i resolucions que determinen aspectes concrets del seu funcionament que es poden observar en la taula següent.

NORMATIVA	CARACTERÍSTIQUES
<p>Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (DOGC núm. 5422, de 16.7.2009)</p> <p>Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius (DOGC núm.5.8.2010)</p> <p>Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC 11.11.2010)</p> <p>Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària (DOGC núm 2218, article 50)</p> <p>Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docent (DOGC núm 6591, de 27.3.2014)</p> <p>ORDRE de 12 de març de 1997, per la qual es regula l'adaptació de les zones escolars rurals ja existents i la creació de noves a les disposicions del Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària</p> <p>Resolució d'11 de juny de 2013 de la DGEIP, que ordena l'organització del Suport Escolar Personalitzat en els centres d'educació infantil i primària</p> <p>Resolució de 10 de juny de 2015, per la qual es fixen els criteris generals i el procediment per a la confecció de les plantilles de professors de les escoles per al curs 2015-2016 i de supressió o transformació dels llocs de treball docents</p>	<p>La ZER és una institució escolar de caràcter públic formada per l'agrupació d'escoles rurals d'educació infantil i primària, generalment d'un entorn proper, que comparteixen el projecte educatiu.</p> <p>Una ZER es considera un centre únic amb les característiques i els efectes que determina el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (disposició addicional quinzena)</p> <p>Les escoles rurals que formen part d'una ZER habitualment són úniques al poble i són unitàries o cíclics, mantenen la seva identitat jurídica i tenen com a finalitat avançar col·lectivament cap a un ensenyament de qualitat a favor de l'èxit educatiu de l'alumnat.</p> <p>Les escoles rurals que no formen part de cap ZER són les escoles públiques, úniques al poble, amb una estructura variable, que se situen en un medi rural i que no arriben a tenir un grup per nivell educatiu.</p> <p>La ZER té, a tots els efectes, la consideració de centre públic.</p> <p>La destinació dels nous docents es fa a la Zona Escolar, però en la convocatòria de vacants caldrà especificar les localitats on estan ubicades les unitats.</p>

**Taula 4.** Característiques i legislació del model ZER. Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

Com que l'objectiu de les ZER és afavorir el treball col·laboratiu entre diferents centres d'ensenyament d'Infantil i Primària per oferir una millor qualitat educativa i optimitzar recursos, les ER que formen part de les diferents ZER comparteixen projecte educatiu. Aquesta forma de funcionar, com les anteriors, permet superar l'aïllament dels mestres i en molts casos afavorir la socialització dels nens i nenes. El formar part d'una ZER significa doncs, formar part d'un



col·lectiu més gran que està en contacte, ja que comparteix un objectiu educatiu i, per tant, els membres interaccionen a través de diferents tipus d'activitats.

Ja en la memòria de govern del Departament d'Ensenyament de l'any 1999, es concretaven aquests criteris i s'hi especificava que:

Les zones escolars rurals són institucions escolars formades per l'agrupació de col·legis d'educació infantil i primària d'estructura unitària, que tenen la finalitat d'oferir l'ensenyament en condicions de més alta qualitat a contrades amb població escolar escassa. A les 80 zones escolars rurals ja existents (l'any 1999) se n'han afegit 17 de noves. (Parlament 1999, p.101)

Així, doncs, una ZER es considera com un centre únic amb les característiques i els efectes que es determinen en el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (disposició addicional quinzena), però a diferència del model CRA, els centres són escoles amb característiques pròpies i autonomia dins de l'agrupació.

I s'entén, encara al 2022, des de l'espai web destinat a rurals del Departament d'Educació<sup>17</sup> que una ZER és una institució escolar de caràcter públic formada per l'agrupació d'escoles rurals d'educació infantil i primària, generalment d'un entorn proper, que comparteixen el projecte educatiu.

En cada normativa i en les actualitzacions que es fan cada curs sobre el funcionament de les ZER<sup>18</sup> es repeteix: totes les escoles agrupades en una ZER comparteixen el mateix projecte educatiu, les mateixes normes d'organització i funcionament i la mateixa programació general anual, que ha de respectar i tenir en compte la singularitat de cadascuna de les escoles que la integren (disposició addicional quinzena del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius).

Per tant, entenem que aquest és un fet de vital importància: compartir un projecte educatiu, unes normes, una programació, etc. i insisteix en què les escoles rurals que formen part d'una ZER, normalment, úniques al poble, mantenen la seva identitat jurídica, però tenen com a finalitat avançar col·lectivament cap a un ensenyament de qualitat a favor de l'èxit educatiu dels alumnes. Però aquí hi rau un dels problemes que està molt vigent en aquests moments.

Des del document "Educació al món rural de Catalunya", (Jornades d'Escola Rural: "Xarxes Educatives als Pobles" 2007) ja s'analitzava, fa 15 anys, la problemàtica de les ZER:

A principis dels anys 80 les ZERs es van considerar com una estructura organitzativa que pretenia fer front a l'aïllament professional dels mestres, obrir horitzons als infants

---

<sup>17</sup> Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (Maig 2022) *De camí a l'escola rural*. Generalitat de Catalunya. <https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/zer1/m1/index>

<sup>18</sup> Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (2022) *Documents per a l'organització i la gestió dels centres, Zones escolars rurals i escoles rurals que no formen part de cap ZER*. Generalitat de Catalunya.

rurals, per millorar la qualitat de l'educació en els contextos rurals catalans. A les Jornades de Berga ja vàrem comprovar que cal replantejar aquesta estructura com a únic model organitzatiu prou vàlid als àmbits rurals. Cal anar més enllà i buscar altres estructures organitzatives que permetin avançar en la millora de la qualitat educativa a l'escola rural i que permetin la convivència solidària i respectuosa amb les ZER i els Agrupaments Funcionals. De totes maneres hem de tenir present que les ZERs proposen un tipus d'agrupament que facilita la distribució dels mestres especialistes als pobles petits, que millora l'organització de sortides educatives... però segurament el més important és que permet un treball en xarxa dels i les mestres, que facilita l'intercanvi d'experiències, que impulsa el coneixement de l'alumnat de pobles propers... Les ZERs han possibilitat, amb èxit, que l'escola rural superés l'aïllament, que compartís la gestió, l'organització i la burocràcia administrativa. Però la ZER també augmenta la capacitat de treball dels seus membres, donant un potencial de treball en equip, que cal incorporar en els nous plantejaments pedagògics.(p.12)

Queda palès que just a l'inici d'aquestes agrupacions, els col·lectius de mestres rurals ja es plantejaven que no podia existir un sol model organitzatiu, ja que tant ofería aspectes positius, com de negatius, donada la diversitat existent de territoris i d'escoles. I plantejaven<sup>19</sup>:

“Quan es decideix desfer una ZER, generalment només es té en compte que, en augmentar el nombre d'alumnes i de mestres, es fa més difícil l'organització de qualsevol activitat, ja sigui adreçada a l'alumnat, ja sigui de treball conjunt del professorat, ja sigui de la distribució horària que exigeix una ZER que s'ha fet gran.”(p.12)

Però hi ha més aspectes al darrera que fan que el tema del nombre de l'alumnat sigui un excusa. Guilera i Soler (2006), ja es plantejaven aquestes qüestions del nombre d'alumnes com a justificació, i aporten altres causes com la desaparició de projectes compartits, l'autonomia de centres o la incapacitat d'adaptar-se a la nova situació.

A l'actualitat, segons dades<sup>20</sup> que exposo en les taules següents, recollides per al SERC durant el curs 21-22 per Miquel Payaró<sup>21</sup> i actualitzades posteriorment per mi mateixa (en contacte amb les escoles, ZERs i inspecció) trobem 84 ZERs:

---

<sup>19</sup> Jornades d'Escola Rural: “Xarxes Educatives als Pobles” (2007, p.12)

<sup>20</sup> Miquel Payaró recull, en contacte amb els centres i durant el curs 21-22, dades sobre el nombre d'alumnat i grups amb l'objectiu de poder tenir un coneixement de la realitat més ajustada i actualitzada. Dades que jo mateixa complemento amb contactes amb inspecció.

<sup>21</sup> Mestre de l'escola rural de Viladamat de la ZER TRAMUNTANA. Ara jubilat. Membre del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i representant als MRPC. Coautor del llibre: L'escola rural: petita, pública i de poble.

+ 50 alumnes	50-100 alumnes	100-150 alumnes	150-200 alumnes	+200 alumnes
5	24	39	13	3
84 ZERs (amb un total de 267 escoles)				

**Taula 5.** Nombre de ZERs segons nombre d'alumnes. Elaboració pròpia (2022) a partir de les informacions recollides per Miquel Payaró el curs 21-22.

Les 3 ZERs més grosses tenen aquest curs 21-22, entre 220 i 230 alumnes d'Infantil i Primària: la ZER Atzavara, la ZER Moianès Ponent i la ZER La Cerdanya.

Si ens centrem en les Escoles Rurals no agrupades trobem que:

-10 alumnes	10-20 alumnes	20-30 alumnes	30-40 alumnes	40-50 alumnes	50-60 alumnes
0	3	2	1	6	5
60-70 alumnes	70-80 alumnes	80-90 alumnes	90-100 alumnes	100-120 alumnes	120-140 alumnes
8	13	12	12	17	4
81 escoles que es defineixen com a rurals sense ZER, normalment cíclics.					

**Taula 6.** Nombre d'escoles rurals sense ZER segons nombre d'alumnes. Elaboració pròpia (2022) a partir de les informacions recollides per Miquel Payaró.

També hem pogut comptabilitzar 60 escoles en àmbits rurals, no considerades escoles *rurals*.

### 3.2.4. El model CER.

És el model que s'implementa a les Illes Canàries. Aquests Col·lectius d'Escoles Rurals, com moltes ZER i CRA, ja funcionaven molt abans que fossin *legals* per interès i necessitats dels docents i ER dels territoris. Com tots, cercaven el treball col·lectiu, la millora de l'educació i que no tanquessin escoles o les assimilessin fins a desaparèixer.

NORMATIVA	CARACTERÍSTIQUES
DECRETO 109/1999, de 25 de mayo, por el que se regula el régimen de creación y funcionamiento de los Colectivos de Escuelas Rurales.	Les escoles unitàries i els centres incomplets tenen un projecte educatiu de zona al qual s'incorporen les particularitats de cada context escolar.

<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo), modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE n.º 340, de 30 de diciembre). (Art. 82)</p> <p>ORDEN de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento. (Disposición adicional octava. Escuelas Unitarias, centros incompletos y colectivos de Escuelas Rurales.)</p> <p>ORDEN de 17 de agosto de 2021, por la que se actualiza la configuración de los Colectivos de Escuelas Rurales del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso escolar 2021/2022.</p>	<p>Els col·lectius d'Escoles Rurals han d'elaborar una programació general anual comuna, que suposarà la concreció per al curs escolar d'aspectes recollits al projecte educatiu de zona, especificant-se les activitats comunes, les responsabilitats, la temporalització, etc.</p> <p>A la programació s'hi han d'incorporar aquells aspectes específics dels centres que s'estimin oportuns.</p> <p>Altres aspectes organitzatius d'aquest tipus de centres es regeixen per les instruccions complementàries que es dictin.</p>
---	--

**Taula 7.** Característiques i legislació del model CER. Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

Els CER, tenen un sol projecte educatiu que incorpora les peculiaritats de cada centre, el qual manté la seva direcció i no compten amb ED del col·lectiu que sí que gaudeix d'un/a coordinador/a. Reconeixen l'autonomia com a centres i insisteixen en l'existència de professionals molt implicats, també en el "Acuerdo entre la consejería de educación y los colectivos de escuelas rurales/unitarias sobre los servicios educativos públicos en las escuelas unitarias de canarias"<sup>22</sup> del 2014, on es reconeix els CER com a:

- a) Espais ideals per a un tractament adequat de la diversitat que poden adaptar-se amb gran facilitat a les diferents situacions de partida de l'alumnat.
- b) Camps d'experimentació i renovació pedagògica que poden ser molt útils al sistema educatiu canari, a través d'investigacions, estudis, ... realitzats des de les Universitats Canàries.
- c) Espais de conservació de tradicions i treball pedagògic d'arrelament al medi rural, social i natural. Sent per tant institucions defensores de la seva cultura.
- d) Llocs de trobada social que no es podria donar si no existís l'escola al barri, per altra banda molt valorades pels ajuntaments.
- e) Escoles d'aprenentatge comunitari on l'alumnat viu a primera línia l'afrontament de projectes al Centre de forma cooperativa-col·laborativa entre tots els membres de la Comunitat Educativa.

<sup>22</sup> Acuerdo marco entre la consejería de educación y los colectivos de escuelas rurales/unitarias de Canarias. [https://www.stec.es/stec/archivos\\_subidos/noticias/11584/acuerdo\\_escuelas\\_unitarias\\_35.pdf](https://www.stec.es/stec/archivos_subidos/noticias/11584/acuerdo_escuelas_unitarias_35.pdf)

El model canari s'assembla més a les ZER que als CRA, ja que donen importància al col·lectiu amb PEC de l'agrupació i un docent coordinador i alhora a l'escola de cada poble, amb direcció de centre i vinculació amb l'entorn local.

### 3.2.5. El cas basc i el model de Navarra.

Tant el País Basc com Navarra, en ambdós casos contempnen un grup coordinador anomenat "Red" dels centres rurals o petits. A Euskadi les escoles petites o Eskola Txikiak, com ells les anomenen, són independents i no formen agrupacions entre elles a excepció del fet que formen part d'una xarxa coordinadora que els dona suport, eines, formació, etc., amb la qual se senten molt vinculats. No tenen normatives específiques sobre les escoles petites i han d'anar treballant per adequar-les a les especificitats i necessitats d'aquests tipus d'escoles.

A Navarra les ER formen agrupacions amb criteris molt territorials, anomenades Zones Rurals, des de l'entrada en vigor de Orden Foral 86/2018<sup>23</sup>, de 14 de septiembre, on s'aprova el "Pacto para la Mejora de la Calidad de Enseñanza Pública en Navarra".

NORMATIVA	CARACTERÍSTIQUES
<p>ORDEN FORAL 86/2018, de 14 de septiembre, por la que se ordena la publicación en el BON del "Pacto para la Mejora de la Calidad de Enseñanza Pública en Navarra". En el apartado III CENTROS, punto 4 i) se establece la zonificación de las escuelas rurales y en el punto 4 j) se detallan las ratios.</p> <p>RESOLUCIÓN 329/2019, de 7 de junio, por la que se aprueban las bases para la creación de la Red de Escuelas Rurales de la CF de Navarra.</p> <p>ORDEN FORAL 37/2020, de 8 de abril, por la que se aprueban las normas de gestión de las relaciones de aspirantes al desempeño, mediante contratación temporal, de puestos de trabajo docentes al servicio del Departamento de Educación. Artículo 15.6 c) Puestos de difícil provisión.</p> <p>Informe anual del sistema educativo de Navarra 2018-2019. En el punto 4.11 del</p>	<p>Es tracta de zones establertes amb criteris més aviat territorials.</p> <p>Escoles autònomes que poden agrupar-se o no</p> <p>Formen part de la "RED"</p>

<sup>23</sup> Orden Foral 86/2018, de 14 de septiembre, de la Consejera de Educación, por la que se ordena la publicación en el boletín oficial de Navarra del documento denominado "Pacto para la mejora de la calidad de la enseñanza pública en Navarra" BON n.º 186 - 25/09/2018.

informe desarrolla los aspectos relativos a la escuela rural	
--	--

**Taula 8.** *Característiques i legislació del model de Navarra.* Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

Aquestes ZR permeten l'autonomia del centre i s'apleguen en una xarxa col·lectiva. Les ZR estan formades a partir de criteris de proximitat, però tot i així, en la seva formació es van respectar agrupacions prèvies que ja funcionaven. Totes formen part de la RED, menys 3 centres. És un model semblant al model basc, però amb zonificació de caire territorial.

### 3.2.6. L'opció balear.

A les Illes Balears s'anomenen escoles petites o centres incomplets. En queden una trentena a totes les Illes Balears (Albertí i Bassa, 1985). Se situen en municipis de menys de 5000 habitants (March i Pascual 2026). En concret, a Menorca només en queda una als afores de Maó, i a Eivissa, dues. No existeixen les agrupacions d'aquestes escoles petites i no es coordinen entre elles a excepció del moment d'organitzar els horaris dels docents especialistes que comparteixen i roten per diferents escoles. Tot i que són nomenats a un centre en concret, també hi ha especialistes de centre.

NORMATIVA	CARACTERÍSTIQUES
<p>Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balear.</p> <p>Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics de segon cicle d'educació infantil i educació primària, i d'educació secundària per al curs 2022-2023.</p> <p>Sobre els itinerants: Instruccions de la conselleria d'educació, cultura i universitats sobre l'organització de les itineràncies dels professors a la xarxa de centres públics de les illes balear</p>	<p>Les escoles petites funcionen sense agrupar.</p> <p>L'acceptació d'una plaça compartida entre dos centres implica que el professor/la professora es fa responsable de posar els mitjans materials necessaris per als desplaçaments.</p> <p>Els mestres i les mestres especialistes, conjuntament amb els mestres i les mestres amb la titulació adient, una vegada cobert l'horari de la seva especialitat, han d'atendre segons les directrius de l'equip directiu i les necessitats del centre les següents funcions:</p>

<p>Normativa de referència</p> <p>- El Decret 54/2002, de 12 d'abril, pel qual es regulen les indemnitzacions per raó del servei del personal al servei de l'Administració autonòmica de les Illes Balears (BOIB 20/04/02, n. 48)</p> <p>- El Decret 106/2004, de 28 de desembre, de modificació del Decret 54/2002, de 12 d'abril, pel qual es regulen les indemnitzacions per raó de servei del personal al servei de l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB 30/12/04)</p> <p>- El Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària (BOIB 05/10/02, n. 120)</p>	<p>Especialistes d'educació física i música:</p> <p>a) Funció tutorial i coordinacions de projectes. b) Docència de música o psicomotricitat a educació infantil. c) Les activitats previstes als punts 1 i 2 de l'apartat 1.2.3. de l'horari del professorat d'aquestes instruccions.</p> <p>Especialistes de llengua estrangera:</p> <p>a) Funció tutorial. b) Docència de la llengua estrangera a educació infantil. c) Les activitats previstes als punts 1 i 2 de l'apartat 1.2.3. de l'horari del professorat d'aquestes instruccions.</p>
--	--

**Taula 9.** *Característiques i legislació de les Illes Balears.* Elaboració pròpia (2022) a partir de la normativa legal vigent.

Aquestes són les diferents tipologies organitzatives d'escoles rurals a l'estat espanyol, amb dos grans models que es poden classificar de la següent manera: el model CRA/CPR amb un concepte de centre únic i aules al territori, el model ZER/CER (amb diferències), amb la idea de col·lectiu però amb respecte cap als centres que la formen. A banda d'aquests dos models, coexisteixen al territori espanyol, els models d'Euskadi/Navarra més autònoms però amb estructura de coordinació general, àmplia, territorial i les Illes Balears que romanen sense agrupacions.

#### **4. APARTAT METODOLÒGIC.**

En aquest capítol explico els objectius que pretén assolir aquest treball i el problema a investigar sobre les agrupacions d'escoles rurals i la seva organització, amb la intenció de trobar un model alternatiu al format ZER.

##### **4.1. Els objectius de recerca.**

Partint de la idea inicial que el format ZER era un model que havia estat adequat i positiu per a les característiques i necessitats de les escoles rurals de Catalunya des de finals dels anys 80 del segle passat, però convençuda que a l'actualitat es presentava com una fórmula obsoleta i

que acabava comportant dificultats, especialment organitzatives, em plantejo els objectius següents:

1. Explorar i conèixer l'organització de les escoles rurals a l'estat espanyol.
2. Identificar i analitzar els models organitzatius de les agrupacions d'escola rural a l'estat espanyol.
3. Dissenyar una proposta d'organització del sistema educatiu rural a Catalunya.

Els objectius 1 i 2, m'havien de servir per conèixer diferents models organitzatius i altres realitats. Els punts forts i les dificultats d'aquests models o fórmules organitzatives, haurien de contribuir a confegir, després, un nou model, adaptat a la realitat de Catalunya i que substituís el format actual en ZER.

L'objectiu 3, malgrat ser l'objectiu final del treball, cal puntualitzar que no forma part específicament del procés de recerca i és, definitivament, el resultat de l'anàlisi i la reflexió de les informacions compilades en el procés de la investigació, tant des del marc teòric com des de les entrevistes i converses posteriors.

En un primer moment el propòsit de la recerca era abastar diferents llocs del món, precisament per captar-ne la diversitat i obtenir maneres diverses d'organització de les escoles rurals agrupades, però la poca bibliografia referida al tema -i el poc domini d'altres llengües per part meva- m'ha portat a replantejar-ne l'objectiu, bàsicament acotant-ne l'estudi a l'estat espanyol i a alguns indrets de llengua catalana i espanyola ja que pretenia una proposta adequada al nostre context català.

Per aconseguir respondre a aquestes qüestions, em va resultar imprescindible establir una sèrie d'objectius previs, que em permetessin poder acostar-me a alguns significats i aclarir algunes conceptualitzacions. Per exemple, delimitar l'abast i el sentit del concepte *escola rural* o tanmateix del mot *rural* per poder concretar-ne els significats i precisar-los a l'hora de comprendre i escriure. D'aquesta manera, la recerca documental s'ha dut a terme, principalment, a partir dels conceptes: escola rural, rural, territori, multigraduació, lideratge, paper docent, organització escoles rurals, escoles rurals agrupades, tal com es mostra al capítol destinat al Marc Teòric i a l'Annex 1.

#### **4.2. La pregunta de recerca.**

La pregunta de la recerca *Com s'organitzen les escoles rurals a l'estat espanyol, i quins models existeixen?*, és bàsica per tal d'orientar la investigació i poder arribar a fer algunes propostes alternatives, tal com em proposo en els objectius.

El procés que em va dur a plantejar l'objectiu principal, o el focus del problema, s'inicia, com s'intueix en l'apartat autobiogràfic, fa anys, amb l'experiència professional en una ZER que s'acaba dissolent i continua quan la meva destinació em porta a una altra ZER en la que revisc



les mateixes dinàmiques i els mateixos problemes. Entre l'una i l'altra, l'exercici de la direcció i altres càrrecs de coordinació i les relacions amb mestres de rurals, em porten a pensar, en un primer moment, que les ZER són un model obsolet. És una hipòtesi que mantindré durant força temps. Fins que plantejo l'anàlisi i les conclusions d'aquest TFM, no seré capaç de canviar de parer, desestimar la hipòtesi inicial que em va portar a plantejar els objectius de recerca, i formular propostes alternatives sense desestimar el model ZER.

La investigació em va recordar que l'ER no és única i que ni totes elles ni els docents que hi treballen entenen el mateix sobre aquest concepte. Alguns, fins i tot, ni s'ho plantegen. La investigació també em va confirmar que les realitats on viuen i es desenvolupen aquests centres són diverses i els contextos en els que s'integren -o no- són múltiples. Aquests dos fets em van portar a voler conèixer com s'organitzaven les escoles d'altres llocs. El meu ambició objectiu inicial de fer-ho a diferents llocs del món, va tornar-se realista ràpidament en fer-me conscient del meu escàs domini lingüístic. En aquest moment, acoto la meua recerca a l'estat espanyol amb alguna excepció a l'estranger de parla hispana o catalana.

La recerca inicial sobre l'organització de les ER m'aporta informació que té més a veure amb l'organització pedagògica, especialment sobre multigraduació, en lloc de dotar-me d'evidències sobre l'organització de les ER en agrupacions. És aleshores quan inicio la recerca legislativa que sí que em proporciona referències suficients per analitzar els diferents models organitzatius. Una informació molt tècnica i *legal* però que contribuirà a contextualitzar i complementar els diferents models a l'hora de fer les entrevistes. La visió dels professionals acabarà dotant de qualitat i vivència els diferents models segons cada comunitat autònoma, amb els matisos que cada una d'elles ha materialitzat.

La intenció inicial d'obtenir informacions des de la vivència i perspectiva dels professionals que viuen l'ER i especialment les agrupades, va resultar molt valuosa i enriquidora. Molt grata a nivell personal per les relacions humanes i professionals que s'han acabat establint, experiència i oportunitat que agraeixo molt. No obstant, mentre realitzava les entrevistes i en finalitzar-les, em vaig plantejar mantenir converses posteriors amb els entrevistats, però també amb d'altres professionals relacionats amb l'ER i que no havia entrevistat. Especialment aquestes converses em van servir per desestimar o reafirmar les meves anàlisis, però sobretot les meves propostes.

### **4.3. La metodologia emprada.**

En aquest apartat, exposo el procés seguit en la investigació d'aquest TFM, que té per propòsit esbrinar els models organitzatius de les escoles rurals a l'estat espanyol, amb la pretensió final de proposar-ne un model alternatiu.

Es tracta d'un estudi basat en la descripció i l'anàlisi del funcionament dels diferents agrupaments d'escoles rurals, tant des de la legislació com des de l'experiència, tant personal com per part dels professionals entrevistats o amb els que he mantingut converses.

Tal com es pot interpretar en l'apartat autobiogràfic, el problema a investigar ve donat per la meua vivència personal en entorns rurals i concretament professional a l'ER. Voldria evidenciar, pel que fa a l'experiència professional en escola rural, que ha estat en dues ZER, totes dues de les 15 primeres que es van crear<sup>24</sup>, que han tingut un creixement important del nombre d'alumnat i amb funcionaments col·lectius dificultosos. Una d'elles es va acabar dissolent i l'altra manté moltes dificultats organitzatives i de compartició tant de projectes com de mirada pedagògica i fins i tot, de concepte d'escola *rural*.

El processos seguits en aquest TFM, s'han modificat a mesura que avançava el treball, especialment quan les informacions que anava obtenint, m'han fet replantejar algunes preguntes, o han aparegut aspectes als quals no havia donat importància prèviament. Això m'ha fet repensar i refer el treball diverses vegades i arribar a conclusions que no havia previst o intuït en formular els objectius de forma inicial.

En aquesta línia, s'han anat reproduint canvis, adaptacions i variacions en les tasques inicials, també en altres punts del treball, com per exemple en el Marc Teòric, quan en primer lloc he intentat aclarir conceptes clau com *rural i escola rural*, i he hagut d'ampliar la recerca a d'altres conceptes no previstos com *context o multigraduació*, o més endavant a *lideratge*.

Aquesta investigació està dirigida, com especifiquen els objectius, a explorar, identificar i analitzar la realitat organitzativa de les escoles rurals agrupades al territori espanyol, amb la mirada posada a dissenyar una proposta nova. En conseqüència, aquesta recerca es pretén dur a terme des de l'acostament màxim a la realitat, a partir de la vivència dels professionals de l'ER i no només des dels aspectes organitzatius *legals* i per tant calia aplicar un mètode de treball i un enfocament epistemològic que ho permetessin. Això significa que la investigació es tracta des d'un paradigma interpretatiu, un model que es basa en la comprensió i descripció del que s'ha investigat. S'inscriu en el tipus de recerca qualitativa; l'investigador cerca interrelacions entre el subjecte de recerca i tot el que l'envolta, sabent que l'ha d'observar atentament, i que l'observació per part de l'investigador modela el subjecte igual que a sí mateix (Martínez 2013). Es podria dir que és *subjectiva*, en certa manera, ja que es du a terme una investigació que està influenciada per la interacció entre l'entrevistat/da i l'entrevistador/a, de manera que s'influeixen entre ambdós, mitjançant una relació comunicativa que pretén la descoberta d'allò que es pretén esbrinar. Des d'aquest paradigma es considera l'entrevista, com una eina per a la producció de coneixement que permet a l'observador/entrevistador, entendre què succeeix amb el seu objecte d'estudi, en aquest cas amb les diverses organitzacions de les escoles rurals agrupades.

Per consegüent, aquesta investigació, es basa en el paradigma interpretatiu i aplica el mètode exploratori (Question Pro. Maig 2022), ja que es tracta d'un tema poc abordat, i permet aplicar

---

<sup>24</sup> Les primeres ZER es van constituir el juliol de 1990, dos anys després del decret de la Generalitat que en determinava la creació. Algunes, com la ZER de Bat a Bat, Llavorsí, Font del Cuscó, Borredà-Vilada, Moianès, Les Goges i Priorat Oest ja no existeixen o s'han reconvertit en d'altres. Encara estan en funcionament les ZER Tramuntana, La Cerdanya, Guicivervi, La Segarra, Solsonès, Montsant-Serra de Prades, Atzavara i Riu Avall.

tècniques i estratègies d'investigació diverses i de característiques qualitatives: d'entre elles hi trobem la que he aplicat, l'entrevista semiestructurada, que, com ja he introduït al paràgraf anterior, estableix una relació de diàleg entre l'investigador i els subjectes d'estudi.

Com s'extreu del que he citat anteriorment, l'instrument emprat principalment ha estat l'entrevista. Un instrument que es defineix com una conversa que es proposa amb una finalitat determinada diferent del simple fet de conversar (McKerman 2009). És un instrument tècnic de gran utilitat en la investigació qualitativa, per obtenir dades. En el cas que ens ocupa cal posar l'èmfasi en la seva forma semiestructurada que permet ser flexible, més dinàmica i menys directiva.

Exposada la metodologia emprada, dedico el següents apartats més concretament als instruments de recerca, bàsicament a les entrevistes, als professionals entrevistats i als aspectes ètics, per acabar amb el procés seguit en l'elaboació d'aquest treball.

#### **4.4. Els instruments de recerca.**

Els instruments emprats en la investigació han estat, inicialment i com ja he introduït anteriorment, la recerca en fonts documentals escrites. Després, l'entrevista i la conversa, així com les notes de camp, com es detalla tot seguit. Cal esmentar que la majoria d'informacions s'han recollit en taules de doble entrada, tal com s'explicita més endavant.

L'estructura i el contingut de l'entrevista dissenyada (annex 2), amb els objectius de la recerca especificats, va ser validada per la Dra. Roser Boix, llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació, Degana de la Universitat de Barcelona i coordinadora del Màster i el Dr. Francesc Buscà, llicenciat en Educació Física i professor del mateix Màster.

Ambdós van fer incidència en el darrer punt dels objectius plantejats, el punt *C. Dissenyar una proposta d'organització del sistema educatiu rural a Catalunya*, pel fet, ja anteriorment apuntat, que aquest no era un objectiu de recerca pròpiament, sinó més aviat l'aplicació del que hauria de copsar arran de les entrevistes, més com un tema a tractar com a anàlisi i discussió i no tant com a resultat.

D'altra banda se'm va guiar en els aspectes més estructurals, i se'm va convidar a reorganitzar-ne les preguntes, tenint present el fet que el guió de l'entrevista se sol caracteritzar per plantejar diferents blocs i tot un seguit de temes que el concreten. S'entén que cada bloc es presenta amb una pregunta genèrica i àmplia que incita a l'entrevistat a explicar-se, mentre l'entrevistador/a va controlant que en les respostes de l'entrevistat vagin sortint els temes que hi concreten cada bloc o secció.

Atenent als plantejaments proposats pels validadors i alhora, els meus objectius, vaig adequar-ne l'estructura que es pot observar a l'annex 2. Referent al punt 3 dels objectius, el vaig considerar més com a part final de la conclusió, en format proposta. Era evident que no

formava part dels objectius, però sí de l'entrevista, ja que el darrer bloc del guió, el número 8. *Què canviaries sobre el model organitzatiu pensant en l'escola rural del segle XXI?*, em podia aportar idees noves sobre aspectes organitzatius des de la visió dels professionals que hi treballen. Tanmateix, les indicacions de la validació em van permetre situar aquestes propostes del punt 8, des d'una visió més relativa, ja que els plantejaments i suggeriments dels entrevistats estaven relacionats amb realitats i normatives concretes, que potser no eren viables a la proposta que jo volia fer per a Catalunya. Calia tenir-ho present.

Especialment rellevant va ser la inclusió del punt 3 de l'entrevista, *Què vol dir escola rural a la teva comunitat?*, a proposta de la tutora del TFM, la Dra. Laura Domingo, amb les respostes de la qual vaig poder copsar les diferències i semblances sobre el concepte d'escola rural, més enllà de les definicions acadèmiques o normatives, arribant a definicions més arrelades a la vivència i experiència de cada un dels entrevistats i dels seus contextos socials i educatius.

A banda de les entrevistes, s'han efectuat diverses converses, com he introduït anteriorment, presencials o mitjançant telèfon, amb d'altres professionals, sobretot membres i directius de ZERs, sobre avantatges o dificultats organitzatives. A priori pot semblar que metodològicament aquestes converses, en no tenir una guia i una validació tal com en les entrevistes, poden tenir poca rellevància i rigor<sup>25</sup>. En aquesta proposta, les converses, són enteses com a processos de producció d'informació que permeten a la investigadora construir i confirmar hipòtesis sobre el problema investigat. Com que es van dur a terme després de les entrevistes i, especialment en l'elaboració de les propostes, aquestes converses van ser molt útils per desestimar i sobretot, confirmar les propostes en qüestió, per matisar alguns aspectes i concretar dificultats organitzatives o avantatges sobre el fet de funcionar com a escoles agrupades. Però sobretot, han servit per contrastar les meves propostes i ratificar-les o no, extraient-ne les possibles dificultats, específicament a Catalunya. La intenció d'aquestes converses, com també de les enquestes ha estat investigar dins del context concret i real de les agrupacions i dels professionals.

En les entrevistes, tot i que han estat, com hem apuntat, enregistrades per a la posterior revisió i recollida de dades, també s'han dut a terme anotacions de camp, d'aspectes o comentaris de l'entrevistat que eren rellevants o d'interès per a la comprensió de certes situacions. Aquestes notes també s'han completat, especialment, durant les converses.

El recull d'informacions provinent de les entrevistes i converses -notes de camp incloses- així com de la documentació trobada, s'ha recollit en format taula. Tant en el recull de les informacions sorgides de les entrevistes, com de normativa legal, documentació o converses, sempre ens hem centrat en els mateixos aspectes: comunitat autònoma, nom que rep l'agrupació, què s'entén per escola rural, característiques de l'agrupació i organització interna (relacions escoles, direcció, PEC, adscripció docents, coordinacions) i normativa legal sobre les agrupacions escolars. Aquests aspectes triats eren necessaris per fer-ne una anàlisi, poder

---

<sup>25</sup> Segons argumentarien Mori, Campolina i Goulart (2013) aquesta tècnica, la conversa, de forma semblant a l'entrevista, s'orienta a la producció d'informació tenint en compte principis com el caràcter constructiu-interpretatiu del coneixement, o la investigació com un procés comunicatiu i de diàleg.

comparar i elaborar una possible proposta d'organització de les escoles rurals a Catalunya. Les informacions que no s'ajustaven als criteris de la taula han estat desentimades o anotades com a informacions, com ja he dit abans, complementàries.

Els resultats de la investigació em van fer plantejar més seriosament el tema del lideratge, una qüestió que no havia considerat prèviament, atorgant tota la responsabilitat de les dificultats organitzatives o del bon funcionament de les agrupacions, al model i l'estructura organitzatiu per ells mateixos. Paral·lelament, va anar sorgint la idea que la ZER no era un model caduc, sinó ben vigent i que potser el que calia era formular altres plantejaments organitzatius en convivència amb aquest.

### **Els professionals entrevistats.**

Respecte a l'origen dels entrevistats, cal esmentar que totes les Comunitats Autònomes (CA) espanyoles tenen escoles rurals, estiguin agrupades o no, i només una no té les escoles rurals agrupades: les Illes Balears. De les 17 Comunitats Autònomes existents, ha estat possible entrevistar professionals de dotze d'aquestes comunitats. És a dir que han estat entrevistades un 70,6% de les CA. En alguns casos amb més d'una persona de cada comunitat. Algunes amb professionals coordinadors o amb responsabilitats polítiques, d'altres, directius o mestres. En els 5 casos restants, Madrid, Castella-La Manxa, Extremadura, Múrcia i Cantàbria, no s'ha obtingut cap resposta malgrat la insistència. S'han entrevistat dos companys de l'Amèrica del sud, com a realitats molt diferents de les de l'estat espanyol i una conversa amb dos professors algueresos (Sardenya, Itàlia).

En la taula següent es pot observar el nom dels entrevistats, la CA a la qual pertanyen i la seva vinculació amb l'ER, així com la codificació que he fet servir per anomenar-los en els capítols i apartats posteriors.

COMUNITAT AUTÒNOMA	NOM I COGNOM	CODIFICACIÓ	VINCULACIÓ
CATALUNYA	ESTER NOGUERA	Noguera (CAT)	MESTRA ESPECIALISTA ITINERANT CAP D'ESTUDIS DE LA ZER LA CERDANYA
BALEARS	LAURA PIZÀ	Pizà (BAL)	DIRECTORA CEIP FORMALUTX. MALLORCA
PAÍS VALENCIÀ	MANUEL MARCO	Marco (VAL)	CRA PALANCIA-MIJARES.CASTELLÓ. PROF. COL.LABORADOR UOC. PROF. ASSOCIAT UJI
ARAGÓ	NACHO SÁNCHEZ	Sánchez (ARA)	MESTRE DE CRA. EX-DIRECTOR DE CRIET CALAMOCHA. TERUEL.
	JOSÉ LUÍS MURILLO	Murillo (ARA)	MESTRE JUBILAT A SAHÚN. CRA ALTA RIBAGORZA. FORMADOR.
LA RIOJA	ROSA M. EZQUERRA	Ezquerria (RIO)	CENTRE DE RECURSOS I INNOVACIÓ EDUCATIVA DE LA RIOJA. EX-MESTRA I EX-EQUIP DIRECTIU DE CRA. FORMADORA.
NAVARRA	KRISTINA ERASO	Eraso (NAV)	MESTRA D'ER. CAP DE NEGOCIAT D'ESCOLA RURAL DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DEL GOVERN DE NAVARRA.
ASTÚRIES	XOSÉ LUÍS COLODRÓN	Colodrón (AST)	EX-MESTRE D'ER I SINDICALISTA
PAÍS BASC	JUGATX ORMAETXE	Ormaetxe (EUS)	MESTRA INF I PRI I DIRECTORA D'ESCOLA. COORDINADORA DE "ESKOLA TXIKIAK"
GALICIA	ROSA BARREIRO	Barreiro (GAL)	PRESIDENTA ASOCIACIÓ AMCRAGA DIRECTORA CRA NOSA SEÑORA DO FARO. LA CORUNYA.
CASTELLA LLEÓ	VERA de DIEGO	Diego (LLE)	MESTRA DE L'AULARI DE SONCILLO. CRA ROSA CHACEL. VALLE DE VALDEBEZANA (BURGOS)
ANDALUSIA	SEBASTIÁN GÓMEZ	Gómez (AND)	DIRECTOR DEL CRA ADERAN-I. HUELVA. FORMADOR
ILLES CANÀRIES	SEBASTIÁN ÁLVAREZ "Chano"	Álvarez (CAN)	MESTRE RURAL JUBILAT I COODINADOR DE CER MEMBRE DE L'EQUIP COL.LABORADOR NOVA LEGISLACIÓ SOBRE CERs.
	EDGAR VIDAL	Vidal (CAN)	DIRECTOR D'ESCOLA DE CER. LAS PALMAS.
COLOMBIA	MARTHA C. SÁNCHEZ	Sánchez (COL)	MESTRA D'ER A COLOMBIA.
ARGENTINA	RICHARD FALVELLA	Falvella (ARG)	MESTRE D'ER EN TERRITORI MAPUTXE. ARGENTINA

Taula 10. Professionals entrevistats. Comunitat autònoma i vinculació amb l'ER. Elaboració pròpia (2022).

En la taula següent s'hi recullen el nombre i les característiques dels professionals amb qui he mantingut converses, a banda dels entrevistats i entrevistades. Algunes d'elles reuneixen més d'una d'aquestes funcions o rols:

<b>Nombre</b>	<b>característiques/ funcions / pertanyents a ...</b>
10	docents d'escola rural (que no formen part d'equips directius)
8	docents que exerceixen o han exercit la direcció d'escoles rurals
7	docents que exerceixen o han exercit la direcció de ZERs
3	mestres especialistes itinerants de ZER
4	membres del SERC
3	formadors/es de professorat, investigadors d'universitats
1	membres de consells escolars de CA (no Catalunya)
2	inspectors/es
2	sindicalistes
3	membres de Centres de professorat o CRP
4	docents estrangers (fora de l'estat espanyol)

**Taula 11.** Recull dels professionals de converses i característiques.. Elaboració pròpia (2022).

Aquests professionals entrevistats o amb els que he conversat<sup>26</sup>, no han estat triats amb cap criteri concret, a excepció que tinguessin relació amb l'escola rural, especialment amb agrupacions d'aquestes. Han esdevingut *triats* d'alguna manera per atzar o per coneixement previ de xerrades o altres activitats relacionades amb l'escola rural: relacions laborals properes, participació en ponències, coincidències en formacions, com les Jornades per a equips directius d'escoles rurals agrupades de Galícia, les Jornades d'escola rural del País Valencià, o el SERC. D'altres han arribat per coneguts comuns i molt pocs per contacte iniciat per mail. En general, la predisposició ha estat alta i la relació molt propera.

#### **4.5. Aspectes ètics.**

Pel que fa als aspectes ètics de la recerca i concretament sobre les entrevistes, es van fer sempre mitjançant videoconferència i tots/es les/els entrevistats/des van donar el seu permís per tal que fossin enregistrades. No s'ha dut a terme l'elaboració de cap document escrit on s'expliciti aquest permís, ja que els enregistraments seran destruïts una vegada finalitzada

<sup>26</sup> Al llarg del treball, a l'hora d'anomenar els entrevistats, seguiré la codificació que consta a la taula 10 de la pàgina 38. Pel que fa als professionals de les converses, hi consta el cognom i la inicial del nom, només en els casos en que existeix més proximitat i coneixement personal-professional i hi he pogut mantenir intercanvis més reiterats. En el cas de professionals que només he conegut per la conversa, evito publicar-ne el nom.





documentals																		
Recerca de normativa legal																		
Confecció i revisió dades taules recollida informació																		
Primera proposta d'enquesta																		
Validació i reelaboració de l'enquesta																		
Plantejament de possibles enquestats																		
Videoconferències entrevistes																		
Converses																		
Procés de redacció del treball																		
Procés de revisió del treball																		

Taula 12. Cronograma dels processos en l'elaboració del TFM. Elaboració pròpia (2022).

Tot i que el temps dedicat a les entrevistes també va ser llarg, com es pot comprovar en la taula anterior, el treball més intens ha estat en la segona part i el final del treball, especialment pel que respecta a la revisió i reestructuració d'aquest.

## 5. ANÀLISI I RESULTATS.

Recuperant els objectius d'aquesta recerca, *com s'organitzen les escoles rurals a l'estat espanyol i quins models existeixen*, cal esmentar que l'objectiu inicial de cercar un model alternatiu, partia d'una hipòtesi implícita que es basava en la idea que el model ZER, era un model caduc, una fórmula obsoleta més pròpia i adequada per a uns temps passats. La investigació sobre els diferents models i el fet d'haver d'elaborar una proposta alternativa, adaptada a la realitat actual, m'han fet arribar a la conclusió que el model ZER segueix essent vigent, tal com afirma Assumpta Duran (Álvarez, 29 de setembre de 2012) i que el que cal és cercar fórmules alternatives que puguin conviure amb aquest model.

En aquest capítol, s'hi analitzen les diferents fórmules organitzatives sobre l'organització de les agrupacions de les escoles rurals a l'estat espanyol i els diferents models que impliquen les diferents agrupacions. En un tercer apartat s'aborden dos aspectes claus que emergeixen de les converses i entrevistes; el paper dels docents i el lideratge.

### 5.1. L'organització del sistema educatiu rural a l'estat espanyol.

Mitjançant les entrevistes i tal com es pot evidenciar en els annexos 3 i 4 referents a aquest Capítol 5, es poden copsar les diferents realitats i diversos tractaments de les organitzacions de les escoles rurals a diferents indrets. A l'annex 3 hi consten, també, dues realitats no estatals, concretament de Llatinoamèrica. Dues realitats que no són del nostre entorn proper i que ens demostren la diversitat de territoris rurals i d'ER existents al món. Tanmateix, a l'annex 4, en relació a aquest mateix Capítol 5, s'hi especifiquen les informacions i aportacions obtingudes mitjançant les entrevistes sobre les organitzacions de les ER de l'estat espanyol. Es constata com diferents zones geogràfiques, algunes properes i d'altres no, apliquen models diferents i conceptes d'ER i d'agrupació també diverses i les diferents visions dels professionals.

El sistema organitzatiu de les ER agrupades a l'estat espanyol, parteix del *Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria*. Cada comunitat té la seva història prèvia i desenvolupa algunes estructures diferenciades. Existeixen agrupacions diverses: CRA, CPR, ZER, CER, ZR. Hi ha dos casos on no s'agrupen però amb format diferent. El model ZER s'aplica només a Catalunya i el format CER només a les Canàries, mentre que el format CRA (CPR a Andalusia) és l'organització que s'aplica a la resta de comunitat autònomes, a excepció de les Illes Balears, on no tenen cap tipus d'agrupació, Navarra on s'agrupen en ZR i de forma semblant a Euskadi, també s'organitzen en una xarxa més àmplia entre elles.

Aquestes agrupacions rurals, doncs, de forma general, pel que sembla, i a priori, han donat el seu fruit evitant tancaments de centres, millorant la qualitat educativa, incrementant la socialització de l'alumnat, afavorint treball en xarxa, etc., tot i que el despoblament en certes zones de l'Estat va fent tancar centres, o les polítiques educatives i territorials vagin en contra d'aquesta continuïtat com es pot veure al llarg de l'evolució històrica de l'ER tal i com recull Domingo (2014, Annex 2) o bé constatem els que vivim i treballem a rurals i patim curs rere curs: concentracions escolars cap a la seu, transports i menjadors gratuïts cap a les escoles grans però no a la inversa, matrícules tancades a padró a les rurals però a les urbanes no i certes polítiques territorials, econòmiques o infraestructurals, que lluny de provocar l'equilibri territorial, el desmunten.

Per poder fer una anàlisi dels trets característics de les agrupacions escolars que he exposat en els punts anteriors i als annexos, resultat de les entrevistes, converses i legislació vigent he decidit sintetitzar les informacions obtingudes que en la taula següent:

DEFINICIÓ AGRUPACIÓ		DEFINICIÓ ER	IMPLANTACIÓ
ZER	Agrupació d'escoles rurals amb Projecte Educatiu comú (PEZ) amb doble direcció a la ZER i les escoles que mantenen graus d'autonomia.	Escola petita pública de poble amb aules multigrau, arrelada al territori.	CATALUNYA
CER	Col·lectiu d'escoles amb direcció a cada centre i coordinació i PEC únic.	Escola que és l'eix cultural de la vida del seu poble i amb menys de 3 unitats.	ILLES CANÀRIES
ESKOLA TXIKIAK	Escoles que s'agrupen en funció de projectes i que formen part d'una xarxa més àmplia entre totes elles.	Escola multigraduada, arrelada al territori amb atenció personalitzada que forma part de la xarxa.	EUZKADI
ZR	Agrupació d'escoles per territoris zonificats que tenen ED propi	Centres localitzats en zones rurals, amb menys de 9 unitats, en les que un/a docent imparteix docència a més d'un curs alhora.	NAVARRA
CPR	Agrupació escolar formada per escoles rurals que són un únic centre: una escola repartida en localitats diferents (format CRA)	Agrupació de centres petits que formen una sola escola.	ANDALUSIA
CRA	Agrupació d'aules repartides en un territori rural amb una seu on resideix l'ED. PEC únic. Tota l'agrupació és concebuda com a centre únic.	Escoles petites de les localitats i que tenen aules unitàries o multigrau.	GALICIA
		Una ER és un CRA..	LA RIOJA
		Escola que està al camp, però que, sobretot, treballa amb multinivells.	CASTELLA LLEÓ
		Agrupació d'escoles d'entorns rurals, amb nivells diversos amb un docent. L'escola de cada poble.	ARAGÓ
		Escoles amb nivells diversos a l'aula arrelades al seu entorn, habitualment d'àmbit rural.	PAÍS VALENCIÀ
		Escoles petites de l'entorn rural o rodalies d'alguna àrea urbana disseminada, amb més d'un grup a l'aula.	ASTÚRIES
		Centres educatius que imparteixen infantil i primària, de diferents municipis de caràcter rural, agrupats que formen un sol centre	CANTÀBRIA CASTELLA-LA MANXA, MADRID, EXTREMADURA i MÚRCIA <sup>27</sup>
Escoles	No hi ha escoles rurals agrupades. El curs 21-22 han començat a organitzar-se per a fer demandes.	Escola unitària, escola petita, les que mal anomenen incompletes.	BALEARS

**Taula 13.** Síntesi de les informacions recollides a les entrevistes i converses. Taula d'elaboració pròpia (2022)

<sup>27</sup> Comunitats Autònomes no entrevistades.

De les dades i informacions recollides, es pot confirmar la complexitat de definir l'ER, per les definicions que els mateixos entrevistats ofereixen, com es pot comprovar a la taula anterior a la columna *Definició Escola Rural*. Des de l'escola que és l'eix de la vida del poble a la que es defineix com a *incompleta*, passant per la que es viu com una escola sencera per més escampada que estigui pel territori. Totes, però, conserven el concepte *petita* o *de poble* i amb un lligam important al territori.

Com resumeixo en la taula 14, a l'estat espanyol s'hi poden trobar models diversos: CRA, CPR, ZER, CER, Eskola Txikiak, Zona Rural o escoles rurals sense agrupar, amb organitzacions i graus de coordinació diversos, tal com he explicat en apartats anteriors, partint de la legislació vigent. Prenen rellevància les explicacions dels entrevistats i les comprovacions de les converses mantingudes, perquè són les que s'ajusten més a la realitat del cada dia del que passa als centres, a vegades més enllà de les normatives. En el cas de les ZER, per exemple, tot i que són agrupacions amb un PEZ, moltes només reparteixen especialistes i alguna *sortideta*. Segons la normativa, això no seria una ZER, tal com em recorda la directora d'una de les ZERs entrevistades i més grans amb més de 220 alumnes aquest curs 21-22. Marco (VAL), per posar un altre exemple clarificador, explica en l'entrevista que, malgrat la normativa CRA, el seu no té cap Projecte Educatiu. Més enllà de la normativa vigent, doncs, cal valorar les aportacions que s'extreuen de les entrevistes, ja que parteixen de la vivència real d'aquestes estructures organitzatives, com ja he apuntat, més enllà de la *lle*i o del que és normatiu.

## 5.2. Els models organitzatius de les agrupacions d'escola rural a l'estat espanyol.

Des de la meua anàlisi de les informacions obtingudes i per sintetitzar les característiques més rellevants, dels dos grans models d'agrupacions escolars rurals: CRA/ CPR i ZER/CER, he elaborat la taula següent:

NOM	CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES		DIFICULTATS
<b>CRA (CPR)</b>	Projecte Educatiu de Centre (PEC) únic de CRA ED únic de CRA	Desapareix l'escola com a tal, del poble; passa a ser una aula d'un centre que no està al municipi.	Provoca desvinculació, dificulta la implicació en el context i sovint acaba comportant el tancament, a la llarga, perquè els serveix, els cursos i les facilitats són a la seu del CRA
<b>ZER</b>	PEZ (col.lectiu) PEC (escoles) ED de ZER i ED d'escola	L'estructura de col.lectiu està formar per "escoles" que tenen un cert grau d'autonomia i afavoreixen la implicació en el context.	Dificultat organitzativa per l'objectiu de donar sortida al col.lectiu i a cada una de les escoles.
<b>CER</b>	PEC de CER Coordinació de CER Dir d'escola		

Taula 14. Resum de les característiques bàsiques dels dos grans models. Taula d'elaboració pròpia (2022)

Aquestes diverses agrupacions tenen bàsicament dues característiques que les defineixen i permeten agrupar-les en blocs: en un model, les escoles sembla que acaben desapareixent com a tals per passar a formar part de l'agrupació que s'entén com a centre únic (CRA, CPR) i

en l'altre model, les escoles mantenen autonomia i personalitat dins de l'agrupació o col·lectiu (ZER, CER, ZR).

Paral·lelament, al País Basc i a Navarra, les escoles petites formen part d'un col·lectiu més gran anomenat *Xarxa* o *la Red*. A Euskadi les escoles són totalment autònomes i a Navarra formen part d'una agrupació de caire territorial anomenada ZR.

Es tracta de tres models que es resumeixen en dos: els formats col·lectius que preserven l'autonomia dels centres i que valoren la implicació en el context real i concret i els formats col·lectius on l'especificitat va desapareixent. El primer model que anomeno A, recolliria les experiències en ZER, CER i Navarra i el País Basc, tot i les seves diferències. El segon model, al que anomeno B, es basa en el format CRA, encara que en alguns llocs se l'anomeni CPR.

No dubto que gestionar el model B sembla més senzill, ja que en realitat tota l'agrupació és un sol centre, però fa perdre la identitat de les escoles dels poblets i per tant el vincle, la implicació, com apunten alguns companys entrevistats, com Marco (VAL) a l'annex 4 o el mateix Santamaria (2006), citat per Bustos (2011, p.181) quan afirma que "és difícil que les famílies dels CRA se sentin com un col·lectiu" i que el caràcter general de l'agrupació, d'obligat compliment, acostuma a excloure'n les particularitats .

El model A, per contra, és més complex de gestionar, ja que ha de donar sortida alhora i de forma equitativa al col·lectiu i a l'individu, però també és més ric i més democràtic. Aquesta valoració és important, perquè d'ella en sorgeixen les diferents propostes que he formulat i que s'engloben en el que he anomenat model A. Cap segueix el model B. Totes permeten -no obliguen- existir al centre i a l'agrupació, en formes diferents.

Les informacions obtingudes en les entrevistes i les converses (que consten a l'annex 3 i 4) sobre aquest capítol 6, han portat a valorar aspectes que no havia previst inicialment i a decidir incorporar-los en la discussió, ja que caldrà tenir-los en compte a l'hora d'elaborar i proposar les noves propostes organitzatives. Aspectes que es tracten en els següents subapartats: el lideratge de les escoles agrupades, el paper dels docents.

### **5.3. Aspectes emergents**

Com a resultat de la informació recollida i les entrevistes i converses amb els diferents professionals, en tractar el tema de les agrupacions de les ER, han anat apareixent diferents temes que estan estretament relacionats amb les circumstàncies que rodegen l'èxit o el fracàs del funcionament de les agrupacions d'ER: el paper dels docents i el lideratge dels equips directius.

### 5.3.1. El paper dels/ de les mestres.

El paper dels docents de les ER, com ja apuntava Laura Domingo en la seva definició citada anteriorment (Domingo, 2014) és clau en una organització on cal ser competent, un rol que va més enllà de l'escola, entenent que l'escola forma part de la vida del poble:

L'escola rural sempre ha necessitat mestres integrals i polivalents pel gran nombre i diversitat de tasques que han de realitzar. Tasques organitzatives i plantejaments pedagògics per atendre als grups heterogenis d'edat i la interacció multinivell que requereixen de formació específica, poc present actualment a la formació inicial de mestres. Afegir que l'ambient familiar d'aquestes permet tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i s'intenta respectar el seu ritme d'aprenentatge. (p.198)

Recollint l'exposat als punts 3.1 del Marc teòric o a l'annex 1, sobre escola rural, territori-context i multigraduació, he d'afirmar que el paper dels docents és bàsic per tal que es duguin a terme els dos pilars essencials de l'ER: multigraduació i implicació en el context. Si el seu funcionament és d'arribar, fer i plegar, el seu rol clau es perd. Requereix un compromís que porta a fer-se coneixedor d'aquest context, vincular-s'hi i provocar un paper amb intencionalitat al centre en el que exerceix. També ha de poder assumir la multigraduació des d'una mirada d'oportunitat i no de dificultat. Una oportunitat cap a la inclusió real.

Cal recordar, però, que la majoria de docents no tenen formació específica d'escola rural perdent, així, moltes possibilitats. Una formació efectiva tractaria de formar docents que tenen capacitat de planificar i organitzar de forma adaptativa la seva tasca, tant pedagògica-didàctica, com administrativo-organitzativa atenent el context rural en el que treballen, essent capaços de dissenyar i aplicar processos d'E/A en aules multigrau i treballant en equip, mentre tenen cura de les relacions escola-poble.

Alguns aspectes a tenir presents sobre aquest tema són infraestructurals, o de desconeixement de la realitat del poble i de l'ER i no només de formació, com apunta Bustos (2011): nomenaments forçosos, dificultat d'habitatge o manca de vehicle, per posar algun exemple. Per mitigar aquest problema, tal com explica Ezquerria (RIO)<sup>28</sup> a l'entrevista, La Rioja aposta per acostar els estudiants de mestre/a a la realitat dels pobles, en dissenyar un programa que els dota d'uns 1000 euros si fan pràctiques a l'escola rural i s'hi queden a viure mentre duren aquestes, implicant-se en la vida del poble.

### 5.3.2. Sobre el lideratge.

En general el que puc valorar és que en gran part, l'èxit o no d'aquestes agrupacions, més que per la estructura en sí de l'agrupació, està força relacionat amb el lideratge adequat d'aquesta. Un lideratge potent i integrador, inclusiu i democràtic. M. Barrera<sup>29</sup> insisteix que cal un lideratge

<sup>28</sup> Directora del Centre de Recursos i Innovació educativa de La Rioja. Formadora. Ha estat mestra i ED de CRA.

<sup>29</sup> Mestra i ex-directora d'escola rural i de ZER al Solsonès. Ex-coordinadora i membre del SERC.

que sigui capaç d'entendre la diversitat de cada centre, conèixer les realitats socioculturals de cada lloc i treballar de forma equitativa entre centres: empènyer i donar suport al centre que més ho necessita i donar sortida al que té més interessos, complementa V. Carrillo<sup>30</sup>, integrant aquestes diversitats en el màxim benefici del col.lectiu, motivar i cohesionar.

Murillo (ARG), insisteix que quan una escola funciona no necessita de lideratge ni d'agrupació. Vam debatre al respecte perquè valoro que pot ser que no es necessiti agrupació, però precisament funciona perquè, segurament, sí que s'hi ha exercit un bon lideratge.

Liderar un grup de centres educatius agrupats amb projectes comuns, mantenint la personalitat de cadascuna de les escoles que la formen i donar sortida a totes les diverses necessitats, no és tasca fàcil. Segurament és menys fàcil en un model ZER que en un model CRA. La diversitat de ruralitat existent, l'heterogeneïtat d'escoles rurals i la pluralitat d'estils de direcció i amb poca formació, dificulten establir-ne un pla.

A liderar, em temo que no se n'aprèn en un curset. Cal implicació personal i ser-ne el propi motor, prenent un paper actiu en el propi creixement i aprenentatge tan docent com de lideratge. Segons Fargas-Malet, Bagley (2021, p.834) el creixement i aprenentatge professional requereix 4 dominis bàsics:

- a) Personal: coneixements, creences i actituds.
- b) Extern: fonts d'informació i motivacional.
- c) Pràctica: experimentació, experiència docent, directiva, etc.
- d) Conseqüències: resultats destacats referents a la pràctica, etc., des de l'anàlisi, la reflexió, el compromís.

Això dista força del model funcional que passa per protestar però acceptar, el qual està lluny d'un model indagatiu<sup>31</sup>, que amb esperit crític però constructiu, avanci. Implica tenir, també, una cultura avaluadora que ens costa encara d'integrar i que interpretem com a inquisidora i visualitzem com un judici sobre la nostra tasca docent, perquè encara associem liderar a manar, a ordenar, a imposar.

Una ZER o una agrupació escolar rural, és una organització complexa i s'ha de saber *portar*, gestionar, motivar, impulsar: liderar. I en aquest sentit cal potenciar un tipus de lideratge transformacional i distribuït, especialment. Un lideratge transformacional<sup>32</sup>, orientat més enllà de l'interès propi, com a factor clau perquè el centre educatiu esdevingui conjuntament amb el seu context, un ecosistema amb una repercussió directa en el procés de construcció

<sup>30</sup> Victòria Carrillo, mestra i directora de l'escola Santa Coloma (Ger-Isòvol-Meranges) de la ZER La Cerdanya.

<sup>31</sup> Mètode que serveix per trobar solucions a una situació problema a partir d'un procés de recerca. Aquesta metodologia se centra en l'afrontament de problemes i en el treball cooperatiu. Potencia el treball d'habilitats requerides per a un treballador en un món canviant: una persona resolutiva, que sàpiga treballar en equip i tingui un pensament crític. (<https://www.upf.edu/web/usquid-etic/aprenentatge-indagacio>)

<sup>32</sup> El lideratge transformacional es dona quan una o més persones s'involucren amb els altres, aconseguint que líders i seguidors assoleixin els nivells més alts de motivació i moral. El secret d'aquest lideratge transformador radica en poder aixecar el millor de nosaltres mateixos. (Núria Aymerich ex-directora de l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya)

d'aprenentatges dels infants en relació al món concret i que els envolta i promogui canvis en el seu entorn. Un bon lideratge implica tres aspectes claus entre d'altres<sup>33</sup>:

Adaptació: un lideratge capaç d'analitzar la realitat i promoure un procés d'adaptació al nou escenari. Anticipació: un lideratge emprenedor, que s'avanci als canvis que s'estan produint i que s'arrisqui i aporti respostes innovadores. Transformació: un lideratge que promogui una reinvençió profunda, que sigui capaç de transformar la realitat actual i construir-ne una de nova. (Parés, Castellà, Subirats, Cruz, Grau-Solés i Sánchez. 2014, p.17).

I també un lideratge distribuït que comporta promoure una diagnosi participada per definir el pla anual, on identificar i prioritzar reptes i millores, amb vinculació al projecte educatiu i a la resta de plantejaments institucionals del centre; que està organitzat per facilitar eines formatives de tot el claustre, de gestió als equips directius i de coordinació i reforç als equips docents i el treball en equip. És també un lideratge democràtic.

El lideratge educatiu permet fer el pas del model de líder centralitzador (ordenar i controlar) al de líder distribuïdor (coordinar i conrear). Del model autoritari al model facilitador, de manar a saber crear compromís i d'imposar una fita a crear objectius comuns (Castiñeira, 26 de juliol de 2013, p.19).

Un model ideal per al treball en agrupacions i col·lectius, especialment en el model ZER: recerca, coordinació, treball cooperatiu, creació d'objectius col·lectius, motivació, compromís, etc.

## 6. PROPOSTA.

Observada la diversitat existent d'escoles rurals, agrupacions i peculiaritats organitzatives i analitzant els avantatges i dificultats de cada una d'elles, especialment atenent a Catalunya, la proposta pel futur seria la següent:

- a) Com que la realitat i els contextos són diversos, no pot haver-hi una mateixa forma d'organitzar les ER.
- b) S'han de permetre altres fórmules més ajustades i adaptatives a les realitats diverses en coexistència.
- c) El model que ens ha servit fins ara, en el nostre cas les ZER, cal que es transformi o recuperi els trets que el caracteritzaven en la seva creació.

Per tant, i inevitablement, han de coexistir diferents fórmules organitzatives que donin resposta a cada realitat-context.

---

<sup>33</sup> A banda dels tres esmentats, també gestió (un lideratge que es doti dels recursos necessaris per aportar les solucions tècniques més adequades als reptes actuals) i resiliència (un lideratge que fomenti la resistència a les adversitats actuals, que sigui capaç d'evitar que els canvis ens canviïn a nosaltres).



El model ZER vigent, que ha estat tan efectiu, lluny de desaparèixer, ha de reafirmar-se i desfer-se d'aspectes que han estat molt útils però que a l'actualitat s'han alterat i que no sempre la beneficien perquè ja no s'ajusten als objectius amb els que es van crear. En molts casos hi ha un PEZ que no sempre és realment consensuat i col·lectiu o unes ZER que només s'aguanten per compartir (repartir, més aviat) els mestres especialistes, qüestions que acaben creant desavinences importants i molts problemes organitzatius, d'encaix, etc. No es tracta de fer desaparèixer el model ZER, en absolut, sinó de potenciar-lo al màxim en la seva essència primera, creant altres maneres alternatives de funcionar que permetin que, si decidim ser ZER, siguem ZER de debò, amb tot el que implica i no a trossos.

### **6.1. Consideracions i passos previs.**

Per tal que els models que proposo siguin viables i coexisteixin entre ells, calen alguns canvis previs:

- a) Especialistes de cada centre (no de la ZER o de l'agrupació); és a dir, mestres amb dobles especialitats o especialistes tutors (tots som docents).
- b) Tots els docents de les agrupacions han de poder itinerar.
- c) Formació específica: d'escola rural i de lideratge.

Tot seguit exposo amb més detall aquestes consideracions o passos previs imprescindibles per poder dur a terme les propostes alternatives.

#### **a) Especialistes a cada centre amb dobles especialitats o especialistes tutors (tots som docents)**

Un dels principals problemes en l'organització de les ZERs, especialment quan no funcionen bé, és el dels docents itinerants. Si cada centre té totes les especialitats cobertes, es redueix la possibilitat de mantenir la ZER només per aquest motiu de tenir especialistes. Això és viable amb les dobles especialitats que molts docents tenim, estratègia que ja estan implementant alguns centres de menys de 9 unitats i que no formen part de cap ZER. N'hi ha una seixantena a tot Catalunya.

També hem de tenir present que els docents especialistes, són mestres i per tant, són de la seva especialitat i tutor o mestre, a seques. Mestre/a. D'aquesta manera desapareixen els especialistes, com a itinerants. En el cas d'escoles molt petites amb menys de 5 docents a la plantilla, caldria revisar el que proposo com a Model C, anomenat AFER; Agrupaments Funcionals d'ER, un model ja reivindicat en d'altres moments i que exposo més endavant.

**b) Tots els docents de les agrupacions poden itinerar.**

D'altra banda, si han de coexistir diferents models organitzatius i ha de prevaldre la idea que no ens hem de mantenir en ZER o agrupats per obligació, (per mantenir especialistes, per exemple) i ens hem d'agrupar per afinitats, per voluntat, per projectes, compartint experteses, perfils, habilitats i construint col·lectivament, seria imprescindible que els docents d'un agrupament poguessin itinerar. Si compartim projectes, hi ha possibilitat d'actuar més qualitativament des de la meua expertesa i/o perfil als centres del meu agrupament. He de poder rotar pels centres. Tant en el model ZER com en els altres. Si hi ha agrupació, cal poder itinerar.

**c) Formació específica: d'escola rural i de lideratge.**

- a. Multigraduació; no tots els docents que arriben a l'ER coneixen aquesta tipologia organitzativa i pedagògica. Caldria formació mínima o a la facultat o en arribar a aquests centres tal com fan al País Basc, tot i que el millor seria incloure-ho en la formació inicial ja que és un model pedagògic que, a més, comença a implantar-se en centres urbans. Cal dotar els docents de coneixement, estratègies i eines sobre aquesta metodologia que va més enllà de l'organització i que permet més fàcilment l'atenció a la diversitat i la inclusivitat.
- b. Context; tot i que hauria de ser un paràmetre de tots els centres, en els entorns rurals es fa inevitable si entenem que l'ER és l'eix, o si més no una de les potes essencials del desenvolupament sociocultural del seu poble o context. No entès com a material d'E/A només, sinó com a espai en el que cal actuar implicant-s'hi i aportant solucions, propostes,... Per ser actius en el context, cal que els docents entenguin que han de conèixer l'espai i les dinàmiques que s'hi desenvolupen, socials, geogràfiques, econòmiques,... per poder aplicar el currículum a aquest context, de forma activa. O queda clar en la formació inicial o caldrà fer-ho en arribar al centre.
- c. Lideratge: al capdavant, sigui la fórmula organitzativa que sigui, el que constatem al llarg de les entrevistes i les converses, és que tot funciona millor quan hi ha un lideratge potent que es creu l'ER o l'agrupació a la qual pertany. Un lideratge que inclou i empeny i que té present el col·lectiu i les particularitats. Tot alhora, sincronitzadament. A banda de la formació que es fa per accedir a les direccions dels centres o les ZERs, caldria molta formació en lideratges competents: estratègies, habilitats comunicatives i organitzatives, visió de futur: mirada de ZER, d'ER. Es tractaria, si volem que funcioni l'ER amb ZER o sense, en agrupacions o no, de tenir equips directius que treballin amb lideratges transformacionals: que inspirin, motivin i estimulin. Que tractin els centres des de l'equitat, proporcionant a cada un el que li és necessari, sense por. Capaç de mirar el futur a llarg plaç, planificant de forma efectiva.

No sé si això s'aconsegueix amb un curset, però l'accés a la direcció i sobretot, la permanència en el càrrec, hauria de seguir-se amb més continuïtat i assessorament per part d'inspecció, fer-ne un seguiment i avaluar, més que el resultat en si, els processos que s'estan seguint, amb indicadors i entrevistes a tot l'equip docent i fins i tot a tota la comunitat educativa si és que donem valor a aquesta.

- d. Concepte de mestre/treballador ensenyament. Tot i que aquest aspecte no és purament de l'àmbit de la formació, és un concepte que ha anat sortint a algunes entrevistes i sobretot en les converses: més mestres i menys treballadors de l'ensenyança, demanaven els docents entrevistats canaris o l'andalús, per citar-ne dos casos. Es relaciona directament amb el paper dels docents, específicament a l'escola rural i també caldria incloure'l clarament en la formació inicial. Un/a mestre/a d'escola rural és més que un treballador de l'escola; cal que atengui a aquest context que citavem abans i a les especificitats dels centres en aquests entorns rurals. Però també en fa referència Domingo (2014): l'escola rural sempre ha necessitat mestres integrals i polivalents pel gran nombre i diversitat de tasques que han de realitzar. Tasques organitzatives i plantejaments pedagògics per atendre als grups heterogenis d'edat i la interacció multinivell que requereixen de formació específica, poc present actualment a la formació inicial de mestres. M. Barrera insisteix en el concepte mestre/a de l'escola: ni els meus nens, ni la meva especialitat, ni la meva tutoria. Com també s'exigeix des de la Coordinadora basca: tots els nens són teus.

## **6.2. Models organitzatius diversos en coexistència.**

No cal que tots ens organitzem de la mateixa manera. L'autonomia dels centres ha de passar per l'autonomia en l'organització de les agrupacions, per adaptar-se a la seva realitat-contexte i, com apunta Noguera (CAT), ser útils. En el marc de la Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya (1995, p.150), a les conclusions finals, ja es parlava de trobar altres models organitzatius, sense oblidar les ZER:

Quant a les ZER com a model d'organització, el Sr. Mateo explica que tothom ha acceptat que és una concreció excel·lent i que cal consolidar-les; i la manera de consolidar-les és dotar-les econòmicament i amb mitjans perquè avancin. S'ha dit que, fins i tot en aquells àmbits en què hi ha escoles rurals que encara no s'han constituït com a zones escola rurals, cal trobar fórmules que permetin que s'aproximin a poc a poc a aquest model, o bé que trobin un altre model amb personalitat pròpia. En aquest punt, el Sr. Mateo assenyala que ha quedat clara l'acceptació de la ZER com a model a seguir, però que es respecta que en certs àmbits algunes escoles trobin altres models viables.

- a) Model ZER. Model que segueix vigent però que cal potenciar des de tots els punts de vista. Una ZER és una agrupació d'ER que comparteixen un PEZ. Això és bàsic i no pot ser negociable. La resta de PEC (quan n'hi ha) han d'estar forçosament imbricats en el PEZ i s'ha de funcionar com a col.lectiu. Cal un bon lideratge de ZER i treball en equip, compartint (no repartint) docents. En la proposta que he dut a terme, els especialistes formarien part de la dotació de centre i aquest problema de repartiment i dotació de mestres, estaria resolt, evitant ser ZER només per aquest motiu. L'ED de la ZER esdevé un autèntic promotor i gestor democràtic i inclusiu que posa els suports en les necessitats de cada centre i gestiona els punts forts de cada escola per fer-los extensibles a tot el col.lectiu. Això vol dir conèixer molt bé cada context i treballar en equip, promovent la reflexió i el debat a tota la comunitat i no només decidint sortides al Consell de Direcció.
- b) Model coordinatiu 1. GER: Grups d'Escoles Rurals. Agrupament voluntari amb autonomia dels centres que comparteixen projectes (no PEZ) i on no hi ha ED de l'agrupació. Els equips directius de les escoles formen un grup coordinador dels diferents projectes i/o accions que volen compartir. Com que cada centre té els seus especialistes i el seu PEC i equip directiu, és autònom. L'agrupament té interessos de veritat compartits. Podem itinerar entre nosaltres per oferir més qualitat als projectes. Es nomena una persona coordinadora (d'un centre) que forma part del grup de coordinació amb els Equips directius i que, alliberat parcialment o totalment de docència directa (segons nombre d'alumnes i grups) s'encarrega de garantir l'execució dels projectes: materials, organització, propostes, suports, etc.
- c) Model coordinatiu 2. PER: Projectes Escolars Rurals. Agrupaments no permanents, temporals, per un parell de cursos per desenvolupar projectes concrets. Com que cada centre té els seus especialistes i el seu PEC i equip directiu, és autònom. L'agrupament té interessos de veritat compartits, tot i que temporals. En aquest model, les itineràncies són més complexes de gestionar administrativament, però no tan necessàries. Els projectes poden estar coordinats i desenvolupats amb el suport dels responsables del model enxarxat, que exposo en el punt "e" de la pàgina següent.
- d) Model funcional. AFER. Anomenats agrupaments funcionals, temps enrere. Es tracta d'un conjunt de centres públics unitaris i cíclics d'educació infantil i primària que comparteixen recursos humans. Les seves característiques són les següents: els agrupaments escolars no tenen estructura jurídica pròpia, no comparteixen projectes ni cap altre instrument de gestió ni òrgan de govern i finalment, els recursos humans que vagin destinats a un agrupament funcional es nomenaran als serveis educatius de referència d'aquell agrupament rural. No mantenen cap coordinació. En el cas d'escoles molt petites que no serveix la duplicitat d'especialitats en els docents del centre, és un model a tenir en compte. Es tracta d'un model ja plantejat per col.lectius com el SERC, fa temps enrere.

Tal com explica Domingo (2014), a part de les ZER existeix -ja no- una altra estructura organitzativa de l'escola rural a Catalunya, els anomenats "Agrupaments Funcionals" que consisteixen en un grup d'escoles rurals que comparteixen únicament els recursos personals i materials, com poden ser els mestres especialistes itinerants. "Aquestes escoles, a diferència de les ZERs, no comparteixen el projecte educatiu ni tenen afinitat pedagògica" (Domingo 2014, p.40). I a diferència del GER, no es coordinen entre elles.

En el marc de la Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya (1995, p.142) es va tractar ja aquest tema, que seria de vital importància considerar de forma seriosa, perquè ja s'apuntava com a alternativa fa més de 15 anys pels casos de propostes que necessitaven els mitjans, com els docents especialistes, lluny de voler compartir projectes pedagògics:

Per a tots aquests casos ja s'ha dibuixat una línia de treball: l'agrupament funcional d'escoles. Aquest nou concepte ha de posar al mateix nivell de dotacions materials i personals totes les escoles rurals del país en un termini de pocs anys. En la nova situació de futur, la diferència entre una ZER i un agrupament funcional d'escoles raurà en l'existència o no d'un projecte pedagògic comú i d'una cooperació nascuda de la voluntat de les comunitats educatives, la major part de vegades induïda pels mestres de les escoles implicades.

Resta pendent i seria una bona alternativa com ja he apuntat per les escoles petites que no poden tenir especialitats perquè són menys de 5 mestres a l'escola i pels casos de centres que no volen o no necessiten compartir projectes o propostes comunes.

- e) Model enxarxat. Aquest model no exclou els altres anteriors. De fet, els inclou. Es tractaria d'una xarxa d'escoles rurals d'una comarca o supracomarca que dona suport a les ER i agrupacions d'ER, prenent com a model la xarxa de coordinació basca. Podria oferir moltes possibilitats tant de formació, d'innovació i d'acompanyament, permetent atendre de forma més efectiva i realista, ajustada, les realitats i diversitat de l'ER d'un mateix territori, més enllà de les ZER o altres agrupacions. Aquesta idea es vincula al model Educació 360<sup>34</sup>, tot i que la idiosincràsia de cada ajuntament i Consell Comarcal, marca diferències substancials. Però potser seria un primer pas en els llocs on no s'ha iniciat cap acció en aquesta direcció o de reforç en els territoris on sí que ja s'han fet moviments cap a l'escola a temps complet. També és una proposta que estaria lligada, organitzativament i funcionalment als Centres de Recursos Pedagògics o als Centres de Professorat en les zones amb escoles rurals agrupades o no.
- f) Model "en espera", de subsistència o de transició. Mentre l'Administració no accepti altres models de funcionament i només estigui permesa la formació en ZER, hi ha

---

<sup>34</sup> Iniciativa educativa, social i política que entén la comunitat i el municipi com un ecosistema educatiu local, capaç de connectar els aprenentatges que es produeixen a tots els temps i espais de la vida de les persones. Aquest plantejament vincula l'escola, les famílies i tots els agents i els recursos de la comunitat, vetllant per garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats. <https://www.educacio360.cat/>

agrupacions d'escoles que, per la seva situació actual i per causes múltiples, pateixen aquesta estructura organitzativa, perquè ja no els és útil: han crescut excessivament, no es van crear compartint projecte, hi ha un centre molt gran i d'altres petits, uns centres són multigraduats i els altres no, alguna escola té un context molt diferent, etc. Amb el temps, per causes múltiples i diverses, han esdevingut centres molt diferenciats dins d'una estructura que en aquests moments, lluny de ser útil, es torna, ara per ara, un corsé.

En aquests casos es podria plantejar una dissolució de l'agrupació, però pot haver-hi causes diverses que no ho permetin: pèrdua d'especialistes, por de les famílies i ens locals de que desaparegui la sisena hora, escola petita que queda aïllada o molt sola, etc.

Ja no és una ZER de forma real, compartida, funcional, però ha de seguir sent-ho administrativament. En aquest cas proposo un funcionament útil. El paper de l'equip directiu de la ZER s'ha de dedicar a donar suport als centres i a recollir allò que tenen en comú per posar-ho de relleu, però sense intentar construir de forma col·lectiva, només aprofitar-ho quan la situació ho propiciï, després d'una anàlisi i reflexió profunda de la situació i les causes que l'han portat on és actualment. Una mica a mode d'Agrupació Funcional, però intentant compartir el que sigui compatible, sense voler canviar res dels centres que ja s'han desenvolupat amb personalitat pròpia. Es tractaria més d'una ZER d'escoles que d'unes escoles d'una ZER. Si no es pot ser ZER de veritat, perquè no posar els esforços del suposat col·lectiu en empènyer els centres?. És un model parèntesi, per no acabar fent-se mal, no duplicar feines, evitar reunions poc útils, insistir en aspectes no compatibles, etc.

## 7. CONCLUSIONS.

Arribo al final d'aquesta recerca obtenint conclusions que no esperava, idees i propostes de les que ni m'havia plantejat ni la possibilitat. En realitat ha estat un viatge des d'una visió una mica estereotipada cap a una mirada més global i alhora també més real, oberta i flexible.

Donar resposta a la pregunta "Com s'organitzen les escoles rurals agrupades a l'estat espanyol?" ha resultat interessant i enriquidor per diferents motius dels que en passo a enumerar tres, i dels que no s'ha de tenir en compte l'ordre d'exposició perquè no implica més importància o rellevància. Cada aspecte contribueix amb les seves aportacions de formes apreciables i valuoses. El primer motiu fa referència a les relacions humanes que s'han creat i que em quedo per sempre; el segon motiu és l'aprenentatge que em fa comprendre aspectes de la meva realitat, trobant-hi propostes de millora. El tercer motiu és la descoberta de les fórmules organitzatives distintes que teòricament s'adapten a cada territori. I dic que s'adapten a cada territori perquè més enllà d'adaptar-s'hi de forma real -o no, en alguns casos-, es vinculen a paradigmes sociopolítics diferents. Si atenem als tres grans blocs de formats: model ZER, model CRA, model basc, puc relacionar-les amb perspectives polítiques que potser no

venen al cas, però que m'hi fan pensar: centralisme, homogeneïtzació i descentralització, heterogeneïtat.

### 7.1. Constatació dels objectius

Els objectius amb els que s'inicia aquest TFM, parteixen de la necessitat de trobar un model organitzatiu de les agrupacions de les escoles rurals a Catalunya, alternatiu a l'actual. Per poder aconseguir aquesta fita, ha calgut primer investigar sobre diferents models d'organització, concretament a l'estat espanyol, i comprovar-ne els trets positius i les dificultats.

Així, doncs i enfocant el tema central “ L'organització de les escoles rurals agrupades a l'estat espanyol: una proposta organitzativa alternativa” ha estat necessari investigar a partir dels objectius següents:

- 1.-Explorar i conèixer l'organització de les escoles rurals a l'estat espanyol.
- 2.-Identificar i analitzar els models organitzatius de l'ER a l'estat espanyol.
- 3.-Dissenyar una proposta d'organització del sistema educatiu rural a Catalunya.

#### **Objectiu 1. Explorar i conèixer l'organització de les agrupacions d'escola rural a l'estat espanyol.**

Ha estat un objectiu assolit totalment. La meua idea inicial es basava en l'existència de només dues fórmules organitzatives. Les ZER a Catalunya i els CRA a la resta de l'estat. Com he pogut exposar al llarg del treball, tot i que es puguin agrupar en dos grans models, existeixen diverses fórmules amb variants entre elles.

#### **Objectiu 2. Identificar i analitzar els models d'ER i agrupacions d'aquestes a l'estat espanyol i a d'altres territoris.**

Ha estat un objectiu que s'ha resolt majoritàriament a les entrevistes, especialment pel que fa a les escoles rurals no agrupades. De fet, d'aquestes últimes, n'he extret informació amb poca riquesa perquè no hi ha diferències substancials entre elles, més enllà de les que hi pot haver entre diferents escoles graduades o ordinàries, pels seus projectes, per exemple. No hi ha models específics d'ER sense ZER. Les diferències rauen en les escoles quan s'agrupen, que és quan el col·lectiu pot exercir de motor i comportar-se com a part activa de les solucions o esdevenir la part del problema.

Les informacions sobre les diferents agrupacions d'escoles rurals sí que han estat valuoses i necessàries a la vegada que bàsiques per a poder assolir l'objectiu C. *Dissenyar una proposta d'organització del sistema educatiu rural a Catalunya*. Per contra, el coneixement sobre l'organització de les ER no agrupades, més aviat ha actuat com a informació complementària perquè era poc rellevant per a la consecució de l'objectiu de dissenyar propostes alternatives

per a les escoles rurals agrupades, tot i que ha servit per pensar en alguna solució per a les escoles petites sense agrupar, com el tema dels especialistes.

### **Objectiu 3. Dissenyar una proposta d'organització del sistema educatiu rural a Catalunya.**

Aquest objectiu, que ja he repetit diverses vegades que no forma part pròpiament de la investigació en el sentit de la recerca, és, per a mi, la part més rellevant del treball, perquè pretén donar resposta a les dificultats que les agrupacions d'ER tenen sovint. Dificultats que es poden resoldre aportant diferents fórmules adaptades a la realitat-contexte de cadascú tal com he exposat en el capítol 7 de propostes i recobrar el valor propi i inicial del format ZER.

Les propostes que he aportat, han tingut present aspectes com la utilitat de les agrupacions d'escoles rurals, que en general a Catalunya es valora positivament pel que implica de treball en xarxa, socialització, millora qualitativa, etc. com recorda A. Duran. En canvi en d'altres entorns, especialment amb organitzacions tipus CRA no ho consideren de la mateixa manera. Tot i que hi ha comunitats que ho viuen en positiu, n'hi ha d'altres que precisament valoren aquestes agrupacions com a perjudicials, especialment pel desarrelament i la pèrdua de vincle que suposen, quan una escola deixa de ser centre del poble per passar a ser aula. No és el cas de les ZER o els CER, que mantenen l'autonomia del centre implicat en el seu àmbit local.

Aquests són aspectes que he tingut present a l'hora de formular les propostes alternatives. Per això cap d'elles s'ha de construir des de l'obligatorietat, sinó des de la voluntat de compartir i construir col·lectivament. Sinó, cal afegir-se als models més funcionals o no agrupar-se.

Valoro especialment els formats basc i navarrès que, conjuntament amb l'antiga idea dels Centres Rurals d'Innovació Educativa<sup>35</sup>(CRIE), m'han portat a plantejar el model enxarxat (una fórmula que enllaçaria amb el concepte d'Educació 360), sempre des d'aquesta visió col·lectiva i territorial i que propiciaria treball en xarxa i alhora formació, coneixement del context, etc. Cal no descartar el programa de la Rioja que s'inicia aquest proper curs 22-23 sobre els estudiants en pràctiques a rurals, un projecte que a banda de formar, acostar al territori els futurs docents.

## **7.2. Sobre els processos seguits i la investigació.**

He de considerar que pel que fa a la investigació, observada des d'ara, han aparegut circumstàncies que sospeso que han limitat la pròpia recerca, en el sentit que han ofert una mirada gairebé única a una realitat concreta. Seria positiu que, en el cas de tornar-se a iniciar una recerca semblant, s'entrevistessin més professionals de cada CA. En els casos que ha estat possible entrevistar a dues persones, he pogut comprovar que, aquella manera organitzativa, no sempre la valoren i viuen igual. De la mateixa manera, caldria assegurar

---

<sup>35</sup> Centre Rural d'Innovació Educativa. Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. BOE» núm. 115, de 11 de mayo de 1996, páginas 16557 a 16559. Sanchez (ARA) ex-director d'un CRIE de Teruel, els valora molt positivament pel que comporten de propostes pedagògiques innovadores i de recursos per als mestres dels CRA.



entrevistar de cada CA, o si més no de cada model, membres d'equips directius i mestres que no formen part d'aquests equips, perquè la vivència que en tenen no sempre és la mateixa, com ha estat el cas d'una ZER a la que he tingut accés a membres de l'ED i a mestres. I en aquesta línia, també garantir que s'aconsegueixen opinions de docents especialistes i de docents no itinerants.

Referent als aspectes epistemològics i metodològics, el meu coneixement sobre aquests temes és escàs i, malgrat la formació del Màster, personalment no n'he sabut treure el màxim rendiment, necessitant molt de guiatge per part de la tutora del treball.

Pel que fa a les assignatures i matèries estudiades al Màster, m'han resultat especialment útils, per a aquest treball, les relacionades amb la investigació, el territori, o les que fan referència a aspectes pedagògics. Gràcies a elles m'ha estat més fàcil poder comprendre aspectes que eren imprescindibles, especialment a l'hora d'analitzar i treure'n conclusions: concepte de ruralitat, context, escola rural, multigraduació, tots els temes essencials per a la reflexió i el disseny posterior de les propostes.

### **7.3. Posant la mirada en el demà.**

No hi ha dubte que aquest TFM té una relació estreta amb la meua vida professional, tal com ja es pot deduir en el meu apartat autobiogràfic. L'escola rural, les ZER i tot el que comporten són presents en la meua vida professional i podríem dir que personal, cada dia. El cert és que m'ha ajudat a analitzar la situació de la meua, de ZER, tant l'actual com l'anterior, i alhora, aquestes m'ha aportat arguments per a entendre on estan les dificultats, però sobretot les raons d'aquestes dificultats. En aquests moments sóc capaç de proposar una alternativa raonable i viable per a la meua realitat concreta.

És per les conclusions a les que he arribat que em proposo de compartir aquest treball, els resultats i les propostes que se'n deriven, en primer lloc amb el SERC i, per què no? potser arribar més lluny i (de la mà del Secretariat o d'altres entitats si ho creuen convenient) fer una proposta per aconseguir arribar a ser una alternativa viable i aplicable. Seria interessant poder aplicar algun model dels que proposo en format experiència pilot, per poder observar-ne els resultats i refer, si cal, els aspectes organitzatius que no siguin útils i millorar-ne els aspectes que són valuosos i s'adapten a l'objectiu de poder treballar de forma col·lectiva sense perdre la pròpia identitat, compartint allò que es vol compartir. I alhora donar resposta a les necessitats dels col·lectius que per les raons que siguin, prefereixen desenvolupar la seva pròpia manera de fer de forma més individual.

Mirant al futur, no puc deixar de referir-me a les escoles de poble del segle XXI que han de tenir presents dos aspectes fonamentals de la seva idiosincràsia. Cal que es debatin als centres i s'assumeixin com a tals, o no. Almenys, prendre'n consciència. Però en tot cas, cal fer-ne el debat intern i la reflexió i garantir que quan un centre s'anomena "rural" és perquè compleix aquests paràmetres. Em quedaria amb aquesta breu definició que tot i que no conté la

complexitat que requereix la definició d'escola rural, és clara sobre els dos aspectes clau: context i sobretot multigraduació i que són denominador comú des d'una mirada més enllà del nostre territori: "S'entén per escola rural un centre educatiu ubicat en un petit municipi i format per aules multigrau, és a dir, infants de diferents edats a la mateixa aula." Boix i Domingo (2018, p.15).

Aquesta escola rural del segle XXI ha d'adaptar-se als moments que li toquen viure des de la globalitat del món en el que es desenvolupa, tal com apunten Vidal i Sánchez (CAN) i des de la localitat, el context proper en el que està immers, com a ens actiu i implicat en la seva realitat-context. Això porta a defensar la idea que ja plantejo de la possibilitat de que coexisteixin diferents models organitzatius i de suport alhora, vinculats a la seva realitat.

La idea de cercar altres fórmules organitzatives ja apareix fa més de 10 anys. Cito textualment, tal com s'afirma al document Educació en el món rural a Catalunya. Es tracta del Document inicial per a la constitució de l'Observatori. 14s Jornades d'Escola Rural: "Xarxes Educatives als Pobles" Les Garrigues 19 i 20 d'octubre de 2007. Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya. Grup Interuniversitari per l'Escola Rural:

Nombrosos estudis ens demostren que el context rural català, com l'europeu, es troba en un procés de canvi; els canvis demogràfics, les polítiques d'enfortiment i diversificació de l'economia i el desenvolupament sostenible juntament amb el benestar social i la conservació de l'espai i els recursos rurals suposen reptes per la ruralitat catalana; aquests reptes repercuteixen en l'escola rural i ens porten a replantejar-la sota els paràmetres socioeconòmics i pedagògics identificatius de principis del segle XXI.

Ja fa temps que els i les mestres que treballem a les escoles dels pobles ens hem adonat que per a poder avançar, ens cal fer una anàlisi en profunditat d'una sèrie d'aspectes relacionats amb la nostra tasca quotidiana:

- Hem de posar sobre la taula els problemes reals que han desfet algunes ZERS (l'excusa fàcil ha estat el nombre d'alumnes)
- Hem de ser capaços de mantenir, de conservar, aquells trets, pedagògics i organitzatius, de les escoles rurals que considerem que són vàlids en l'educació del nens i nenes, d'entre d'altres objectius.(p.11)

L'escola rural del nostre segle, encara s'ha de visualitzar més, trobar el seu lloc, la seva manera i no només des de les experiències docents. També amb la investigació i la recerca, per evitar una idealització o la manca de reflexió. Aquest Màster, el GIER<sup>36</sup> o el mateix Secretariat, són peces importants per ajudar a fer aquest camí.

Per tant, resumint i per acabar, caldrà analitzar la situació i fer-nos conscients que la ruralitat implica canvi i diversitat i que, per tant, haurem de dissenyar i proposar fórmules organitzatives per a les escoles rurals, adaptades a les seves característiques, que permetin l'arrelament i acció en el seu context i alhora afavoreixin el treball en xarxa. Es fa necessari, doncs, trobar altres models alternatius que cohabitin entre ells i incrementar la idea d'escola rural. Ja no es

<sup>36</sup> GIER: Grup Interuniversitari d'Escola Rural

tracta de repensar la ZER, si no de possibilitar-la amb tota la seva força i potencial, fent coexistir altres models que s'adaptin a cada realitat-context.

## 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abós, P. Boix, R i Bustos, A. (2014). *Multinivell a l'escola rural*. Guix Elements d'Acció Educativa 402, febrer 2014.

Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V. i Ramo, M. (2015). *La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña*. International Studies on Law and Education 19, 73-90.

Abós, P, Boix, R, Domingo, L., Lorenzo, J, & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Editorial Graó.

Álvarez, S. (29 de setembre de 2012). *El mirall de l'escola rural*. Diari Ara. [https://www.ara.cat/societat/mirall-lescola-rural\\_1\\_2413387.html](https://www.ara.cat/societat/mirall-lescola-rural_1_2413387.html)

Alberg-Bengtsson (2009) *The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden*. International Journal of Educational Research Volume 48, Issue 2, Pages 100-108. <https://www.sciencedirect.com/journal/international-journal-of-educational-research>

Albertí, J. Bassa, R (1985). *Les escoles petites a Mallorca*. Institut de Ciències de l'Educació. Ciutat de Mallorca.

Aymerich, M. (Juny 2022) *Què és el lideratge transformacional?* Fent lideratge. Recuperat del web <https://leadersofnow.org/ca/que-es-el-lideratge-transformacional/>

Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Editorial Graó.

Boix, R. (2004) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Colección Compromiso con la educación. Experiencias. Praxis.

Boix, R. Buscà, J. Domingo, L (2018) *Incidencia de la metodología en la evaluación de las competencias básicas en la escuela rural: el caso de la competencia lingüística*. Revista d'Investigació en Didàctiques Específiques. Didàctica de les Ciències Socials i llibres de text. Didactae 4. Universitat de Barcelona.

Boix, R., Domingo, L. (2018). *La escuela rural, una mirada intercontinental*. Aula de innovació educativa, N° 270, p. 14-17

Bustos, A. (2011) *La escuela rural*. Octaedro recursos. Ediciones Mágina.

Castiñeira, A. (26 de juliol de 2013). Quatre models de lideratge educatiu. El Punt-Avui. Col.laboració amb Josep M. Loza. [Arxiu PDF] <https://raco.cat/index.php/Segell/article/view/280233>

Cerarols R. i Nogué J. (2022) *L'altre món rural. Reflexions i experiències de la nova ruralitat*. Tigre de paper.

Colegio Alpartir. Ramon y Cajal. (13 de marzo de 2021). *Tertulia sobre el reto de la escuela rural*.

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_zPsi1mjuD0](https://www.youtube.com/watch?v=_zPsi1mjuD0)

Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España (Març 2022). *La educación en el entorno rural*. Recuperat del Webinar.

<https://www.youtube.com/watch?v=dK5nq1CdMyM>

Consell Escolar de Catalunya (1995). *Present i futur de l'escola rural. Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya*. Lleida, 16 de desembre de 1995. [Arxiu PDF]

[http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell\\_escolar/actuacions/3publicacions/publicacions\\_en\\_pdf/static\\_files/doc5-escola\\_rural.pdf](http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/3publicacions/publicacions_en_pdf/static_files/doc5-escola_rural.pdf)

Corchón, E (2005) *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Colección Redes. Davinci Continental, S.L.

De Frutos, C, Moros, M.P. (Juny 2022) *Tratamiento de la escuela rural en los sistemas educativos europeos. Estudio comparado entre Portugal y Finlandia*. Universidad de Córdoba.

<http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/G13-rural.htm>

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (2010) *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. DOGC 5686.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (Maig 2022) *De camí a l'escola rural*. Generalitat de Catalunya. <https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/zer1/m1/index>

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (2022) *Documents per a l'organització i la gestió dels centres, Zones escolars rurals i escoles rurals que no formen part de cap ZER*. Generalitat de Catalunya.

Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. (Abril 2022) *Escuelas rurales*. <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/escuelas-rurales>

Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigradu: un estudi de cas*. Tesi doctoral, Universitat de Vic: Catalunya. <http://hdl.handle.net/10803/283165>

Duran, A. Geis, X i Payaró, M. (2020) *L'escola rural: petita, pública i de poble. Descobreix l'escola de les 3P*. Referents 18. Rosa Sensat.

Endris, A. (Juny 2022) *'Multigrade' education? What do you mean?* Network of Multigrade Education. (UNESCO-UB) <http://www.ub.edu/euelearning/nemed/indexeng.htm>

Eskola Txikiak (Abril 2022) *Eskola txikiak. Herri eta auzo txikiak bizirik! Eskola petites. Pobles i barris petits vius!* <https://www.eskolatxikiak.eus/>

Fargas-Malet, M., Bagley, C. (2021) *Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe*  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147490412111022202>

Feu, J. (2008) *La escuela rural desde la atalaya educativa*. Dins de Nevot, N i Garreta, J. (eds.): *Escuela y Sociedad*. Lleida. Universitat de Lleida. Fundació Santamaria, 11-41.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (maig 2022) *El derecho a la educación*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/causas/mundo/educacion>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (maig 2022) *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF España.  
<https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>

Fundació Món Rural (2009). *Atles de la nova ruralitat*. [Arxiu PDF]  
[http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal\\_social/index/assoc/fmonru00/01.dir/fmonru0001.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/fmonru00/01.dir/fmonru0001.pdf)

Generalitat de Catalunya (2017). *DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*.  
<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>

Guilera, M. Soler, R. (2006) *Las agrupaciones escolares, ¿por qué se replantean?* Aula 149, febrer 2006. Editorial Graó.

Jornades d'Escola Rural: "Xarxes Educatives als Pobles" (2007). *Educació al món rural de Catalunya. Document inicial per a la constitució de l'Observatori*. Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya. Grup Interuniversitari per l'Escola Rural. [Arxiu PDF]  
<https://www.diba.cat/documents/113226/127468/educacio-observatori-pdf-obvedumonrural-pdf.pdf>

March M, Pascual, B (2006). *Els models d'escolarització a Mallorca: les relacions entre l'escola pública i l'escola privada*. Anuari de l'educació de les Illes Balears. 2006; p.176-195  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/5433>

March M. (2015). *L'escola rural. Un model per avaluar*. Treball Final de Màster en Psicopedagogia Universitat de Lleida. [Arxiu PDF]  
<https://masterpsicopedagogia.udl.cat/export/sites/Psicopedagogia/.content/documents/1415/tfm/march.pdf>

McKerman, J. (2009) *Las notas de campo. Investigación y acción del currículum*. Madrid. Ed. Morata (pág. 117) UNED  
<https://www2.uned.es/ca-bergara/ppropias/eduSocial/Practicum1/Notasdecampo.htm>

Martínez, V. (2013) *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación*. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Paradigmas de investigación 2013. Universidad de Sonora. México. [Arxiu PDF]  
<https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7-Paradigmas-de-investigacion-2013.pdf>

Mori, V. Campolina L, Goulart, D. (2013). *El uso de la conversación en la investigación cualitativa: aspectos epistemológicos y metodológico*. Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa (CIAIQ). [Arxiu PDF]  
[https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2013/11/Workshop\\_CIAIQ2017\\_MoriCampolinaGoulart\\_060317.pdf](https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2013/11/Workshop_CIAIQ2017_MoriCampolinaGoulart_060317.pdf)

Parés, M., Castellà, C, Subirats, J., Cruz, H., Grau-Solés, M. i Sanchez, G. (2014) *Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social*. Fundació Jaume Bofill.  
[https://www.researchgate.net/publication/264699242\\_Nous\\_lideratges\\_en\\_moments\\_de\\_canvi\\_Reflexions\\_sobre\\_lideratge\\_i\\_transformacio\\_social](https://www.researchgate.net/publication/264699242_Nous_lideratges_en_moments_de_canvi_Reflexions_sobre_lideratge_i_transformacio_social).

Parlament de Catalunya (1999). *Memòria del Departament d'Ensenyament 1999. Activitats i realitzacions*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Parlament de Catalunya (2016) *Estatut d'Autonomia de Catalunya*. Parlament de Catalunya.

Payaró, M., Farrés, M. (2009). *Repensar les ZER. Cap a on va l'escola rural catalana? Educació al Món rural*. Elements d'acció educativa 352. Editorial Graó.

Ponce de León A, Bravo E, Torroba T. (2013) *Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente*. Contextos Educativos 3. Revista de Educación. Universidad de la Rioja.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/428>

Question Pro. (Maig 2022). *¿Qué es la Investigación Exploratoria?*  
<https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-exploratoria/>

Robinson, K. (2015) *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo

Samper, L; Burrial, X; Sala, T. (2016) *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Edicions de la Universitat de Lleida.  
<http://hdl.handle.net/10459.1/68983>

Santamaria, R (1996) *La Escuela Rural*. Fundación Ramón Areces. Cultura del Encuentro. Textos. XXXIII Encuentro Confederación MRP. Santiago de Compostela. Mayo 2022

Santamaria, R (2020) *La escuela rural. Informe España*. Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. [Arxiu PDF]  
<https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2020/10/Informe-Espana-2020-Cap.-2-1.pdf>

Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. SERC. (Juny 2022)  
<http://escolaruralsecretariat.blogspot.com>

Soler, J (2007) *L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX*. Àmbits de Política i Societat Revista del col·legi de politòlegs i sociòlegs de Catalunya. Primavera núm.36, 50-60.

Tapia, L. Castro, P (2014) *Educación desde un CRA*. Experiencias educativas. [Vol. 24 \(2014\): Las historias de vida](#).

Universitat Pompeu Fabra (juliol 2022). Aprenentatge per Indagació. <https://www.upf.edu/web/usquid-etic/aprenentatge-indagacio>

Velasco, L. (2018) *Trabajo con grupos heterogéneos en la escuela rural*. Trabajo fin de grado Magisterio Primaria Segóvia. Universidad de Valladolid.

Vicens Vives (2021). *Roser Boix: "L'escola rural multigràu porta a utilitzar estratègies didàctiques més actives"*. Recuperat a <https://blog.vicensvives.com/ca/roser-boix-lescola-rural-multigràu-porta-a-utilitzar-estrategies-didactiques-mes-actives/>

Pel que fa a la legislació explicitada en l'apartat 3.2. del Marc teòric, sobre les agrupacions d'escoles rurals a l'estat espanyol, s'ha citat només en el text i no a l'apartat bibliogràfic. La raó és que s'hauria extès en excés el capítol dedicat a les fonts documentals, dificultant la recerca en el llistat. Cada normativa està, doncs, inclosa en la taula del seu model i enlloc més. Excepcionalment d'altres normatives s'han inclòs en el llistat bibliogràfic, ja que han estat citades en altres apartats o pretenen justificar algun aspecte.

## DICCIONARIS

Enciclopèdia Catalana. (abril 2022). *Gran Diccionari de la Llengua Catalana on line*. . <https://www.enciclopedia.cat/>

Fabra, P. (1977) *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Edhasa.

Institut d'Estudis Catalans (1995) *Diccionari de la Llengua Catalana*. Enciclopèdia Catalana i Edicions 62, en col.laboració amb Publicacions Abadia de Montserrat., Edicions Moll i Edicions 3 i 4.

Larousse Editorial (Abril 2022) *Diccionaris.cat*. Milions de persones. Milions de paraules. Larousse-Vox. <https://www.diccionaris.cat/>

Real Academia Española de la Lengua. (2021). *Diccionario de lengua española online*. <https://dle.rae.es/>

Word Reference.com. (Abril 2022) Online Language Dictionaries. <https://www.wordreference.com>

## 9. ANNEXOS

### Annex 1

ANNEX del capítol 3. MARC TEÒRIC.

Sobre els conceptes clau..... 65

### Annex 2

ANNEX del capítol 4. APARTAT METODOLÒGIC.

Estructura de l'entrevista ..... 63

### Annex 3

ANNEX del capítol 5. ANÀLISI I RESULTATS.

Dues realitats no estatals. Llatinoamèrica..... 77

### Annex 4

ANNEX del capítol 5. ANÀLISI I RESULTATS.

Escoles rurals agrupades a l'estat espanyol..... 78



## Annex 1

ANNEX del Capítol 3. MARC TEÒRIC.

Apartat 3.1. Sobre els conceptes clau.

### Sobre el concepte “escola”

En primer lloc trobem el terme “escola”, el qual, segons la Real Academia Española de la Lengua<sup>37</sup> (RAE) ve a dir que és un establiment públic on es dona als nens la instrucció primària. Si ens atenem a l'Enciclopèdia Catalana (Abril 2022), defineix escola de forma molt semblant: Institució col·lectiva, de caràcter públic o privat, on hom dona instrucció. I en segon lloc tenim el terme *rural* del qual assenyala que significa pertanyent o relatiu a la vida del camp i a la feina de casa. Si fem la cerca als diccionaris de llengua catalana, tant al Diccionari de la Llengua Catalana de Fabra (1977, p.1509)) com al de l'Institut d'Estudis Catalans (1995, p.1620), varien poc: Relatiu o pertanyent als camps. Si ens endinsem en els diccionaris online tant en el Word Reference (Abril 2022) com en el Diccionaris.cat de Larousse Editorial (Abril 2022) apareix la mateixa definició fent referència a la vida del camp, a l'agricultura i entenent-lo com a sinònim de *rústic*.

Pel que fa a l'escola rural, podem llegir, i només com a introducció: “L'escola situada en un àmbit rural és una institució educativa que té com a suport el mitjà i la cultura rurals, amb una estructura organitzativa heterogènia i singular (en funció de la tipologia d'escola) i amb una configuració pedagògic-didàctica multidimensional” (Boix 1995, p.7).

Però això no és tan simple. I les definicions per sí soles no sempre ens concreten amb precisió els significats reals. Precisament una de les dificultats a l'hora de fer recerca sobre l'escola rural és la definició o conceptualització d'aquests termes i perquè a més, no s'entén el mateix arreu.

### Sobre el concepte “rural”

Com anticipava anteriorment, aquest és un concepte complex de caracteritzar. De les definicions anteriors es pot deduir que el terme rural habitualment fa referència a allò que és relatiu al camp i a les seves tasques pròpies; al camp i les feines pròpies de l'agricultura i la ramaderia o el turisme rural. Intentant cercar-ne característiques i per provar d'acotar-lo, podria afirmar, com Abós, Boix, Domingo, Lorenzo i Rubio (2021) que rural té relació amb formes d'ocupació relacionades amb el sector primari, amb la distribució de la població de forma disseminada o en petits nuclis, amb un espai físic, modelat per l'acció antròpica<sup>38</sup> malgrat conserva la seva base original degut a usos extensius de la terra. També amb la permanència -malgrat la terciarització- de modes de vida lligats directament a la terra o amb les estretes relacions amb el veïnatge, per bé i per mal.

<sup>37</sup> Real Academia Española de la Lengua. (març 2021). *Diccionario de lengua española online*. <https://dle.rae.es/>

<sup>38</sup> Qualsevol acció o intervenció realitzada per l'ésser humà sobre la Terra. Són activitats antròpiques: la desforestació, la pesca, l'agricultura, les emissions de gasos a l'atmosfera, per exemple.

És difícil de conceptualitzar perquè per a definir aquest concepte, es fan servir criteris diferents i tal com apunten Abós, Boix, Domingo, Lorenzo i Rubio (2021, p.13) “en su significado participan factores ecológico-paisajísticos y demográfico-económico-socioculturales que se complementan”. D’aquesta manera se’m fa evident que per poder definir-la he de tenir presents diferents factors: paisatgístics, econòmics, socials, demogràfics, etc., que es van entrelaçant i complementant entre ells. I com he apuntat a l’inici, aquesta és una realitat diversa, mòbil i heterogènia ja que no tots els territoris són iguals ni compleixen totes les característiques que abans hem esmentat en intentar definir “rural”.

D’altra banda cal insistir en la idea que el que és rural, no és quelcom de tancat i acabat. És divers i multidimensional com afirmen Abós, Boix, Domingo, Lorenzo i Rubio (2021) a l’apartat “Ruralidad, territorio y escuela”, no pot tenir un caràcter estàtic, sinó que s’ha de poder adaptar al temps històric i a l’espai geogràfic i cultural concret. El que és rural no es refereix només a un fet. És un succés.

Així, doncs, sembla que no existeix una definició única i clara d’allò que és o no rural. No hi ha criteris precisos per a definir-ho amb claredat. Per tant, al final acabem delimitant com a rural, el que no és urbà. En el nostre imaginari hi ha unes imatges lligades al que entenem tradicionalment per rural: els espais, les ocupacions, les dinàmiques, uns costums, una persistència d’ocupacions lligades a la terra. I no podem obviar que, actualment, apareixen discrepàncies al voltant de la conceptualització del que és *rural* fins al punt que alguns plantegen dubtes sobre l’existència d’aquesta ruralitat en aquest nostre panorama econòmic i sociocultural del segle XXI, on el món rural s’ha terciaritzat i “hi ha una pèrdua de la identitat tradicional de ruralitat” com afirma Soler (2007, p.50). En la mateixa direcció, Corchón (2005, pàg 72) assenyala que “la societat de tipologia agrícola, pròpia del S.XIX, ha desaparegut”. És cert que el món rural, “sotmès a un procés de transformació cada vegada més agut” (Feu 2008, p.4), s’ha urbanitzat (tecnologia, comunicacions que s’han anat inserint en les vides quotidianes) i sembla que ja no hi ha tanta distància entre el que és urbà i el que és rural. Però és un món que cal protegir i al que cada vegada es dóna més valor. Perquè el que és urbà, necessita el que és rural. Perquè aquest aporta qualitat, personalitat, especificitat, diversitat, sostenibilitat, etc.

A aquesta dificultat de definir el mot “rural” que s’esdevé de la gran pluralitat de models de ruralitat, i cercant un suport a la definició, si tracto de lligar ruralitat a territori, em trobo que, aquest, també és un concepte complex que ofereix diferents mirades i anàlisis, segons es tracti des del punt de vista econòmic, biològic, sociològic, polític, etc., tal com apunta la Fundació Món Rural (2009) a l’Atlas de la nova ruralitat. Però si més no, per concretar i amb el propòsit d’aclarir el concepte, quan tracto aspectes referents a *escola*, entenc per territori un espai amb vida: una comunitat. S’entén com un constructe sociocultural que ens aporta identitat. Un espai que segons Abós, Boix, Domingo i altres (2021, p.12), constitueix “un sistema dinàmic, obert, inestable, multiescalar, contextualitzat i delimitat, amb múltiples relacions entre els seus components”.

I caldrà tenir present que “el món rural ha canviat i canvia. És molt més divers, espontani i viu que la visió estereotipada que encara en perdura” (Cerarols i Nogué 2022, p.156), un fet multidimensional i en evolució que encara complica més l’acotació del terme *rural*, de manera que conceptualment i etimològicament parlant, i pel que fa a la recerca, aquest n’és un primer entrebanc: els conceptes *rural i territori*.

### **Sobre el concepte: *escola rural*.**

Quan es tracta algun tema sobre l’ER, sovint es relaciona amb l’escola al medi rural. Però no té perquè ser el mateix. Una escola en el medi rural no té perquè ser una ER. El seu entorn, la seva ubicació és rural, però la seva estructura i organització és d’escola urbana o ordinària.

Així doncs, es fa difícil, també, definir què és l’ER. Corchón manté algunes definicions en el seu llibre (Corchón, 2005, p. 71) i malgrat que defensa que no existeix tal escola sinó l’escola en el medi rural, en defineix quatre característiques: única, multigraduada, petita i de poble. També he pogut observar que cada comunitat autònoma la defineix amb pinzellades diferents, però cap de definitiva i única.

Segons cita Domingo (2014, annex 1), Ortega (1995, p.45) afirma, en la línia de definir l’escola rural com a escola en un territori, que “si en lloc de parlar d’Escola Rural ho féssim de l’Escola situada al medi rural seríem més a prop de caracteritzar-la correctament” mentre que Sauras i altres (1998, p.54), consideren que, tal com també cita i exposa Domingo (2014, annex 1), l’escola rural “és tan diversa com diversos són els territoris i localitats on es troba”. És a dir, que és possible que sigui inviable arribar a una definició o caracterització del tipus d’escoles que ens ocupen.

L’escola rural, tal com l’entén Boix (2004 p.13) és:

Aquesta escola unitària i/o cíclica, que té com a suport el medi i la cultura rural, amb una estructura pedagògic-didàctica basada en l’heterogeneïtat i multinivellaritat de grups de diferents edats, capacitats, competències curriculars i nivells d’escolarització, i amb una estructura organitzativa i administrativa singular, adaptada a les característiques i necessitats inherents al context on es troba ubicada.

Domingo (2014, p.198) planteja la següent definició a partir de l’anàlisi de la història conceptual de l’escola rural i que permet aproximar-se a la realitat d’aquestes escoles:

Una escola rural és un centre educatiu d’Educació Infantil i Primària de titularitat pública i que es troba situada en un petit municipi, considerant aquest menor de 3.000 habitants. La seva característica principal és que els alumnes estan organitzats en aules multigran, és a dir, en grups-classe on hi ha nenes i nens d’edats diferents amb la mateixa mestra. [...] L’escola rural sempre ha necessitat mestres integrals i polivalents pel gran nombre i diversitat de tasques que han de realitzar. Tasques organitzatives i plantejaments

pedagògics per atendre als grups heterogenis d'edat i la interacció multinivell que requereixen de formació específica, poc present actualment a la formació inicial de mestres. Afegir que l'ambient familiar d'aquestes permet tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i s'intenta respectar el seu ritme d'aprenentatge. Per acabar, destacar que és constant la seva voluntat de trobar i reivindicar una fisonomia pròpia i que a totes les etapes històriques emergeixen les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir aquest tipus d'escola.

Recollint aquestes aportacions, puc incloure, malgrat afirmar que hi ha pluralitat d'escoles rurals, alguns elements clau en la definició d'Escola Rural: pública, multigraduada, context i característiques docents, afegint les de Corchón (2005), petita i de poble.

Cercant definicions més concretes i consensuades, i molt arrelades al nostre context més proper, l'Escola Rural, tal com defineix el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya<sup>39</sup>, és l'escola de les tres "P": Petita, de Poble i Pública. Una definició en la que insisteixen Duran, Geis i Payaró (2020, p.16): "Una escola arrelada al territori, que dona vida al municipi, i que a vegades n'és el pal de paller i/o dinamitzadora i cohesionadora d'una part de la vida que el poble genera, que aglutina activitats, persones, i que és motiu de trobada". Tots hem vist com es van morint pobles sense escola. En aquest sentit, aquests centres contribueixen, insistim, a l'equilibri territorial des del punt de vista del manteniment demogràfic, sobretot de certes zones molt aïllades.

Entesa aquesta diversitat d'escoles rurals existents i la realitat no permanent que ha provocat canvis al llarg del temps en l'organització i dinàmiques d'aquestes escoles, potser caldria, i intentant fer una recopilació, enumerar-ne una sèrie de característiques que mantenen, més que cercar una definició definitiva. Si intentem fer-ne un recull, podem veure com hi ha certs aspectes que es van repetint:

	ÚNICA	PÚBLICA	PETITA	DE POBLE	RELACIÓ CONTEXT	MULTI GRAU	PERSONALITZACIÓ E/A	ORGANITZACIÓ SINGULAR	ENTORN AGRÍCOLA
Boix					X	X		X	
Domingo		X		X		X	X	X	
Corchón	X		X	X		X			X
Soler		X	X	X					
SERC		X	X	X	X	X			
Duran Geis Payaró		X	X	X	X	X	X	X	

<sup>39</sup> Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. SERC. (Juny 2022). <http://escolaruralsecretariat.blogspot.com>

Jiménez						SENSE GRAUS	X		
Feu			X	X	X		X	X	
Consell Escolar Catalunya						X			

**Taula 15.** Aspectes que es repeteixen a les definicions d'escola rural. Confecció pròpia segons aportacions de l'annex 1 i 2 (Domingo 2014).

Es pot observar, a la taula, que hi ha paràmetres que es van repetint i que la van dibuixant, sembla, amb uns trets específics: petita i de poble, per començar. D'altres característiques la van configurant, en alguns sentits, com el que podríem anomenar un model d'escola: la multigraduació, una atenció més personalitzada, flexibilitat en l'organització de l'aula, metodologies que afavoreixen l'autonomia de l'alumnat, la globalització dels continguts, la relació amb el medi, etc.

També es pot observar que els termes més repetits a la taula anterior es poden agrupar: petita/de poble, multigraduació/personalització, context/organització singular. El primer grup, petita/de poble, enllaçaria amb la definició tradicional que defensa el SERC. Una escola de pocs alumnes, en un entorn rural que segons l'OBERC<sup>40</sup> té menys de 3000 habitants. El segon grup, de caire pedagògic, reuneix multigraduació i personalització dels aprenentatges. Dues característiques que es repeteixen en moltes definicions, sobretot les relacionades amb la nova ruralitat. "Totes les escoles rurals tenen aules multigraduació" afirma Domingo (2014, p.47). I consideren, Abós, Boix, Bustos (2014, p.12), en referència a la multigraduació i l'atenció més individualitzada, que en aquesta organització heterogènia l'aprenentatge se "situa per damunt de l'ensenyament i l'educació de qualitat per a tothom preval per sobre de l'excel·lència d'uns quants" afegint que "ofereix una diversitat de pràctiques i estratègies didàctiques que s'adapten a la diversitat de l'alumnat". Pel que fa al darrer bloc, context/organització singular, es relacionaria amb les definicions que tenen més present la imbricació en el context, com a acció ciutadana i l'organització peculiar del centre amb la seva comunitat, no només per l'organització que comporten les característiques i dinàmiques intrínseques d'escola petita. Dos conceptes entrelligats que fan referència a l'educació per la ciutadania, al vincle, a les accions més vinculades a filosofies democràtiques, més implicades amb l'entorn, amb un paper dels docents molt important. Com ja hem citat anteriorment sobre aquest aspecte, Domingo (2014, p.198) especifica que el docent és clau en una organització on cal ser "polivalent, adaptable i saber crear també vincles efectius i afectius entre alumnat i famílies" un rol que va més enllà de l'escola, entenent que aquesta forma part de la vida del poble. En aquests moments crec que puc anar concretant més, o si més no, posar en rellevància, algunes característiques del que volem definir com escola rural: petita i de poble, multigraduada amb atenció a la diversitat, implicada en el context i amb una organització singular.

De tota manera cal anar alerta, ja ho he esmentat anteriorment, perquè sovint idealitzem una mena d'escola que no és certa en qualsevol lloc d'àmbit rural i que no ens permet avançar, per

<sup>40</sup> Observatori de l'Educació Rural Catalana. (Entitat que ha deixat de funcionar)

manca de realisme, idea que ens suggereix Querrien (1979, p.156), citada per Domingo (2014, annex 1) quan afirma que “la mítica escola rural no ha existit mai”. Un fet al que Domingo (2014) al·ludeix a l’apartat sobre contextualització d’escola rural de la seva tesi fent referència a la concepció potser *bucòlica* o una mica simplista de l’escola rural, quan en realitat hi ha tants tipus d’escoles rurals com escoles rurals hi ha al món.

D’aquestes característiques que sembla que sí que es van repetint, el que potser podria estar en discussió és el terme “petita”, ja que comença a haver-hi escoles rurals que han crescut i segueixen autoanomenant-se rurals. En el recull d’aquest curs 21-22 sobre nombre d’alumnes d’ER i ZERs (veure taules 6 i 7) fet per Miquel Payaró<sup>41</sup>, que jo mateixa he pogut completar i que tracto en l’apartat 3.2.3. sobre les agrupacions en format ZER, s’hi pot observar un nombre important d’escoles que són en territoris rurals i no són anomenades “rurals”. Quan aquests centres petits creixen en alumnat, tendeixen a graduar-se (Guilera i Soler 2006) i quan són “completes” o se separen de la ZER, deixen d’anomenar-se rurals, en primer lloc per l’Administració. Però aquest és un tema que caldria tenir present perquè en alguns indrets està canviant. Perquè no importa com de gran s’ha fet una escola, en el sentit de nombre d’alumnes si l’essència dels trets d’Escola Rural que la caracteritzen perdura: context i multigraduació?.

### **Tipologies d’escoles rurals (segons grups).**

Pel que fa a les tipologies d’escoles rurals segons la quantitat d’alumnes i per tant de grups, en podem trobar de:

- a) Unitàries, aquelles que tenen un sol docent a càrrec del grup, evidentment amb més d’un curs a l’escola-aula; a Canàries una escola unitària és una escola de tres grups multigraduats.
- b) Cíclicues: aquelles que s’organitzen per cicles. Acostumen a tenir 4 grups-aula multigrau.
- c) Incompletes: totes les que no tenen 9 unitats, una per a cada curs d’Infantil i Primària.
- d) Completes, graduades: les que tenen 9 unitats-grups o més. Les que anomenem ordinàries.

Voldria afegir una cinquena opció:

- e) Biunitàries: les que tenen dos unitats-grup. Miquel Payaró (citat al punt anterior) les anomena així quan el curs 21-22 elabora una llista d’escoles rurals i ZERs de Catalunya amb la intenció de confegir una base de dades sobre escoles, ZERs, alumnes i grups. A Galícia se les anomena, també, unitàries.

### **Multigraduació i context.**

Amb les definicions anteriors que s’han anat exposant sobre l’escola rural, d’alt valor per la formació i l’expertesa dels autors, ja s’intueixen un parell aspectes rellevants que aniran

---

<sup>41</sup> Mestre de l’escola rural de Viladamat de la ZER Tramuntana, ara jubilat, membre del Secretariat d’Escola Rural de Catalunya, dels MRP i coautor del llibre: L’escola rural: petita, pública i de poble.

repetint-se en moltes altres definicions: els que al·ludeixen a la multigraduació i els associats al context, sense oblidar els relatius als docents. Aquí em referiré a l'Escola Rural des de la visió d'aquestes darreres definicions. Tot i que puc afirmar, segons els significats exposats anteriorment, que no totes les escoles que s'ubiquen en espais que entenem com a rurals o fins i tot que formen part d'una ZER, compleixen aquestes característiques: la multigraduació i la implicació en el context.

La falsa idea que els grups multigraduats entorpeixen els processos d'E/A o dificulten la tasca docent ha fet, al llarg del temps, que escoles petites en procés de creixement passin ràpidament a desdoblar grups reorganitzant els grups-aula per cursos-grau, entenent que això aporta qualitat a la seva tasca educativa, en un marc conceptual que deixa la multigraduació relegada com a eina purament organitzativa i lluny d'entendre-la com a oportunitat pedagògica que mena, si s'aprofita, a la inclusió. Domingo (2014) ja adverteix que el simple fet de la multigraduació no garanteix la inclusió.

De fet, Domingo afirma en una entrevista al Diari ARA<sup>42</sup> que organitzar els alumnes per edats "no té sentit" tal com també exposa Robinson (2015) a "Escuelas creativas", on proposa mètodes alternatius d'escolarització personalitzats com les aules *multigradu*, que ell anomena *multiedad*, els plans d'estudi flexibles i propostes que reflecteixen els objectius individuals d'aprenentatge dels alumnes. Per tant les aules multigradu porten associades metodologies que permeten un grau més alt de personalització de l'aprenentatge.

La idea que a l'ER hi ha nivells més baixos a causa d'aquesta organització que es viu des de la mancança és falsa i les proves estandarditzades o les mateixes Competències Bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, (Boix, Buscà i Domingo, 2018) no demostren que això sigui així. Aberg-Bengtsson (2009) afirma que, per exemple a Suècia, la investigació que ha dut a terme va concloure que no hi havia proves que confirmessin que el rendiment de les escoles multigraduades fos inferior als de les escoles grans/completes. Per contra, concreta que els estudis fets a Xipre deixaven palès que obtenien nivells inferiors, mentre que a Polònia no hi havia diferències.

En el treball de recerca dut a terme per Boix, Buscà i Domingo (2018, p.108) s'analitza:

La relació entre el tipus de metodologia aplicada a l'aula de l'escola rural i la seva incidència en els resultats de les proves d'avaluació externa de la competència lingüística realitzades durant el curs 2010-2011. Es van analitzar les puntuacions obtingudes per 74 estudiants de 31 escoles rurals catalanes de 6è de primària. Els resultats de l'estudi porten a pensar que les bones puntuacions en aquests tipus de proves d'avaluació no depenen tant del context i model d'ensenyament i avaluació de competències que s'apliqui a l'aula, sinó del temps que es dedica a entrenar la seva resolució. No obstant això, les escoles rurals que van adoptar un enfocament transversal i globalitzat a l'àrea de llengües i, a més, es van organitzar en aules multigradu i van

<sup>42</sup> Álvarez, S. (29 de setembre de 2012). *El mirall de l'escola rural*. Diari Ara. [https://www.ara.cat/societat/mirall-lescola-rural\\_1\\_2413387.html](https://www.ara.cat/societat/mirall-lescola-rural_1_2413387.html)

utilitzar metodologies actives i participatives, també van obtenir bones puntuacions. Com a conclusió, es pot dir que aquestes escoles, malgrat obtenir puntuacions similars a les de la resta d'escoles, tenen més oportunitats per adquirir competències metacognitives a través del desenvolupament de les habilitats comunicatives.

I es pot afegir que, potser faltin estudis específics o publicacions de dades que posin de relleu dades concludents o suficients per afirmar que uns tipus d'escoles treuen més bon resultat que unes altres. I en tot cas, tal vegada aquesta no hauria de ser la discussió sinó més aviat quins avantatges o beneficis comporten les metodologies associades a la multigraduació i les dinàmiques que genera o la inclusió que propicia.

Pel que fa a aquesta característica de l'Escola Rural, la multigraduació, m'agradaria citar les paraules de Dr. Awol Endris de la UNESCO, citat a De Frutos i Moros (Juny 2022):

Las escuelas internivelares son, a menudo, la única manera de asegurar la Educación de Calidad en áreas rurales alejadas con poca población y dispersa. Hoy, el 30 % de las aulas de todo el mundo son internivelares. A pesar de este creciente número, las administraciones educativas, no hace caso a estas escuelas y raramente las divulgan en estadísticas o investigaciones educativas.

Una mostra més dels prejudicis que, malgrat la seva efectivitat, aquesta modalitat organitzativa i pedagògica manté encara a l'actualitat.

En referència a la implicació en el context de les escoles rurals, també es poden trobar realitats ben diferents: escoles que no promouen cap acció en el seu entorn i que com a molt utilitzen el medi com a font d'aprenentatge, sense implicar-se en les dinàmiques socioculturals del seu municipi. O d'altres que podríem dir que formen part del teixit sociocultural del seu municipi, perfilant-se com a part activa i implicada en el seu entorn.

Citant un paràgraf de la revisió d'abast de la investigació del segle XXI sobre petites escoles rurals a Europa de Fargas-Malet, Bagley. (2021, p.832) queda clar el tema dels centres que s'impliquen en el context i que en el nostre cas donem per fet que és una característica innegable de l'escola rural: "Algunes escoles han estat titllades com a *escoles comunitàries actives*, especialment als països nòrdics, però també a altres països com Irlanda o Àustria".

Solstad (1997), citat per Fargas-Malet i Bagley (2021, p.832) les classifica i en fa tres distincions clares. Diferencia entre les *escoles ignorants a la comunitat*, les que actuen com a illes aïllades a la comunitat, sense relacionar-s'hi, les *escoles passives a la comunitat*, les que utilitzen la comunitat local en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge, com a font, eina, etc. i les *actives per a la comunitat*, les escoles que integren l'ensenyament i l'aprenentatge en el context local i hi exerceixen un paper actiu.

Segons Karlberg-Granlund (2019), també citat per Fargas-Malet i Bagley (2021, p.832), a Noruega, les escoles actives en la comunitat es troben amb més freqüència entre les escoles



petites i a Finlàndia, una revisió va concloure que la meitat de les petites escoles rurals del país es consideraven escoles actives en la comunitat. Per tant, em pregunto si sent una escola ubicada en un poble ja n'hi ha prou per ser escola rural, o cal estar-hi implicat, si cal ser actiu en el context.

Una mostra molt gràfica sobre aquest aspecte d'escola i context, és l'expressió de la Marta Mata que encapçala el llibre de L'escola de les 3 P (Duran, Geis i Payaró, 2021): "Quan hi ha poble, hi ha escola. Quan no hi ha escola, no hi ha poble. Si l'escola no és poble, no és escola". Unes paraules molt potents amb les que es descriu, molt poèticament, aquesta característica de l'escola rural que és, perquè està implicada en el seu context. I sinó, no és escola. I des de molts punts de vista, no només d'escola rural, això és innegable: territori, implicació, ciutadania, democràcia, inclusió, etc.

### **Escola rural com a dret.**

En aquest apartat pretenc contextualitzar l'escola rural com a sinònim del dret a l'educació. L'escola com a tal i l'escola rural en particular, desenvolupen un paper bàsic i essencial pel que fa a l'accés a l'educació, intentant garantir l'equitat de la que tant es parla. Si entenem que la població està repartida per la geografia i que el Dret a l'Educació és això, un dret, haurem de fer arribar aquest dret a tota la població repartida en el territori. És en aquest sentit que, garantir l'existència de l'ER és una peça clau per garantir el Dret a l'educació, arreu. Alhora, l'existència d'ER al territori, afavoreix l'arrelament a aquest i col.labora a disminuir el despoblament com a conseqüència de les sinergies que es creen entre elements diversos: escola, comunitat, pràctica pedagògica, context... millorant també la qualitat no només educativa, sinó també de vida (cultura, relacions socials,...)

Així, doncs, l'escola rural contribueix a garantir el Dret a l'Educació tal com proclamen no només la UNICEF que descriu l'educació, en el seu espai web<sup>43</sup>, especificant que tothom ha de tenir una escola de qualitat, concretant que: "Recibir una educación gratuita y de calidad es un derecho para todos los niños y niñas (...) todas las niñas y niños deben tener la oportunidad de aprender y desarrollar su potencial. La educación es un derecho, no debería ser solo un sueño".

També ho proclamen:

- la Declaració Universal dels Drets Humans,
- el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,
- la Convenció sobre els drets dels infants (ratificada per tots els països a excepció dels Estats Units),
- la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea,

I més a prop nostre, la mateixa Constitució espanyola i els diferents decrets i lleis que la desenvolupen que fan referència a drets i deures i a l'educació.

<sup>43</sup> <https://www.unicef.es/causas/mundo/educacion>

A casa nostra, L'Estatut d'autonomia de Catalunya<sup>44</sup> (Parlament de Catalunya 2016), en el seu Article 21. Drets i deures en l'àmbit de l'educació, en els seus punts 1, 4 i 7, exposa:

1.-Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets.

4.-L'ensenyament és gratuït en totes les etapes obligatòries i en els altres nivells que s'estableixin per llei.

7.-Les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a rebre el suport necessari que els permeti accedir al sistema educatiu, d'acord amb el que estableixen les lleis.

Un munt de lleis que proclamen un dret que no sempre es garanteix. Si més no, sembla que queda clar que l'ER és una eina essencial per a garantir-lo, d'entre d'altres eines i estratègies econòmiques, socials,... que portin a l'equitat de veritat. És a dir, a un dret que es torna realitat de ple.

Així, doncs, l'ER, tan menystinguda durant anys, resulta que és l'eina que permet garantir un dret fonamental: el dret a l'educació dels infants, visquin on visquin i a ser escolaritzats/educats siguin com siguin. En aquest sentit, l'ER és inclusiva per naturalesa. Dret i equitat, dos en un.

En el cas català, on hi ha vigent un Decret d'Inclusió<sup>45</sup> encara es fa més evident i més necessària una escola que garanteixi l'educació al territori, i de forma inclusiva, amb aules multinivell que afavoreixin la inclusió, donada ja una diversitat cronològica prèvia i una organització que potenciï aquesta atenció a la diversitat i inclusió.

Una inclusió que ha d'atendre no només els aspectes formatius formals dins l'horari escolar establert, sinó que ha de tocar aspectes de territori, equitat, igualtat d'oportunitats més enllà del centre. Tots els aquests aspectes de la inclusió, es produeixen, d'una forma o altra, en les escoles rurals que hem definit anteriorment. Ja sabem, insistim, que això no succeeix en totes elles, però si més no, és el que hauria de ser, almenys des del meu punt de vista i com a conseqüència de les definicions anteriors que provenen d'estudis sobre el tema.

Per concloure aquest aspecte de la inclusió i l'escola rural, voldria insistir que multigraduació i context, són els paràmetres de l'ER que més garanteixen la inclusió i la igualtat d'oportunitats.

---

<sup>44</sup> Parlament de Catalunya (2016). *Estatut d'Autonomia de Catalunya*. Parlament de Catalunya.

<sup>45</sup> Decret d'Inclusió: Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

## Aspectes de la inclusió que són propis de l'escola rural.

Centrant-nos en el propi centre educatiu rural, parlar d'una escola inclusiva implica:

- El reconeixement de la diversitat com un fet universal.
  - *En una escola de poble hi ha tothom del poble, sense distincions. Alumnat i famílies de tota mena. No hi ha cap altre centre escolar.*
- El sistema inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes.
  - *Una única escola un únic sistema al poble*
- La personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats
  - *La multigraduació entesa com a oportunitat pedagògica, no només organitzativa, ens permet enfocar les dinàmiques de l'aula ja d'entrada només per la diversitat d'edats, des d'un punt de vista heterogeni i divers, atenent el procés d'E/A de la forma més personalitzada possible*
- L'equitat i la igualtat d'oportunitats com a dret de tots els alumnes a rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit
  - *la creació i manteniment d'escoles en municipis petits té per objectiu el dret a l'educació de tots els alumnes, visquin on visquen*
  - *la filosofia educació 360 que comença a implantar-se en els municipis petits ens porta per aquest camí, tot i que sovint, escola, ajuntaments i entitats ja sumen esforços*
- La participació i la corresponsabilitat per construir un projecte comú a partir del diàleg, la comunicació i el respecte
  - *projectes educatius que parlen de comunitat, d'implicació en el context, amb funcionaments d'escola democràtica, porten al disseny, però sobretot a accions comunes*
- La formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits
  - *la formació del professorat sembla un repte pendent. Tort i així es fan passos com la formació que s'iniciarà el curs vinent sobre escola rural organitzada pel Departament d'Educació*

**ANNEX 2**

ANNEX del capítol 3. APARTAT METODOLÒGIC.

Estructura de l'entrevista.

1. Nom i ocupacions
2. Comunitat (i país/estat) on treballa l'enquestat/entrevistat
3. Què vol dir escola rural a la teva comunitat?
4. **Hi ha escoles rurals soles, no agrupades, a la seva comunitat?**
  - a. quins nivells educatius contenen?
  - b. quina mitjana d'alumnat hi ha per centre?
  - c. unitàries, cícliques,...
  - d. com s'hi adscriu el personal docent? voluntari, d'ofici,... amb formació específica, sense...
  - e. quina estructura organitzativa tenen? com escoles grans?
  - f. tenen totes les especialitats cobertes?
  - g. quina mena de coordinacions amb altres centres s'exerceixen?
5. **Hi ha escoles rurals agrupades, a la seva comunitat?**
  - a. com es formen? voluntari, administració,...
  - b. quins nivells educatius contenen?
  - c. quina mitjana d'alumnat hi ha per centre?
  - d. unitàries, cícliques,...
  - e. com s'hi adscriu el personal docent? voluntari, d'ofici,... amb formació específica, sense...
  - f. on pertanyen els docents, on pertanyen els especialistes?
  - g. tenen totes les especialitats cobertes?
  - h. quina estructura organitzativa tenen? equips directius?
  - i. quina mena de coordinacions s'exerceixen?
  - j. quins aspectes mantenen en comú les escoles de l'agrupació?
  - k. en què són autònomes?
6. **Segons el teu parer i experiència, quins aspectes valors com a positius, fortaleces? quins aspectes valors com a negatius, debilitats, mancances?**
  - a. organitzatius
  - b. equips directius i coordinacions
  - c. autonomia de centre
  - d. relació context
  - e. pedagògics
  - f. especialitats
  - g. altres
7. **Dels objectius inicials pels quals es va formar l'agrupació, quins han quedat obsolets i quins segueixen vigents, són útils encara?**
8. **Què canviaria sobre el model organitzatiu pensant en l'escola rural del segle XXI?**
  - a. què segueix vigent i útil
  - b. què caldria canviar, afegir

### **Annex 3**

ANNEX del capítol 5. ANÀLISI I RESULTATS.

Apartat 5.4. Les escoles rurals agrupades.

#### **Dues realitats no estatals.**

El més rellevant del cas de l'ER dels territoris dels maputxes, a l'Argentina, seria que aquestes escoles no treballen agrupades i que bàsicament tenen alumnat pertanyent a població amb pocs recursos. És una escola desprestigiada que treballa per fer-se veure. Tenen mestres especialistes que comparteixen amb algun altre centre. Un especialista pot anar a fer classe a dues o tres escoles (que normalment estan allunyades) ja que són territoris molt grans. Agrupen els alumnes en aules multigrada, en forma de cicles o més d'un cicle si són pocs: cicle 1 (1r, 2n, 3r.), cicle 2 (3r i 4t) i cicle 3 (6è i 7è). De tota manera, moltes vegades els separen per treballar perquè el currículum, ens expliquen, és de grau. S'entén la multigradació més des de la visió organitzativa que pedagògica. El cas del docent entrevistat Richard Falvella, especialista en Educació Física, s'ocupa d'escoles en territori maputxe on tenen també un especialista de llengua i cultura maputxe. No són escoles maputxes: són escoles públiques que estan en territori maputxe. No es coordinen entre les escoles del territori i només de tant en tant fan alguna trobada lúdica, que costa molt d'organitzar per les dificultats de distàncies, trasllats, assegurances,... En aquesta zona, s'entén per ER aquella que està lluny d'una àrea urbana o poble gran i es dona per entès que hi ha cursos barrejats, sense donar-hi gaire més voltes.

El cas de l'entrevistada de l'escola rural de Colòmbia, Martha Cecília Sánchez, mestra d'una escola rural ben comunicada al costat de l'autopista a la zona d'Antioquia (Bogotà), cal ressaltar que no hi ha especialistes i tot ho fa el docent que està sol a l'escola. En aquest cas, en una aula-escola amb un sol docent, s'hi atenen 31 alumnes de P5 a 5è. Algunes poden arribar a tenir fins a 9è i secundària. Des del 2014 que es va reorganitzar l'educació per territoris, les ER estan agrupades en una institució. L'equip de direcció està a la seu que és una escola completa graduada amb rector i coordinador. Les coordinacions es fan en format d'equip docent i es coordinen aspectes com el currículum, els objectius, l'avaluació... Són autònomes en el fer de cada dia, en les activitats concretes i les relacions amb l'entorn. En aquest espai, s'entén l'escola rural com aquella que està al camp i no és urbana, encara que estigui a prop o lluny. També es dona per fet que hi ha cursos barrejats, amb tendència a treballar per graus.

Aquestes dues experiències tan diferents, ens possibiliten el coneixement d'altres realitats diferents a les que vivim i tot i que no ens permetin aplicar les seves peculiaritats organitzatives al nostre entorn, ens faciliten la comparació i la valoració d'aspectes que a vegades donem per fets, com els recursos.

## **Annex 4**

ANNEX del capítol 5. ANÀLISI I RESULTATS.

Apartat 5.4. Les escoles rurals agrupades a l'estat espanyol.

### **El model CRA i CPR: centralització.**

En el cas dels entrevistats que funcionen amb el model CRA, queda palès que, amb petites variacions, és el més estès a l'estat espanyol. Es concep com a centre únic, on les escoles de les diferents poblacions esdevenen aules d'un sol centre educatiu amb seu a l'escola més gran, amb un sol PEC i un sol equip directiu. Manuel Marco, del País Valencià (Marco VAL) defineix amb claredat que “som una escola repartida pels pobles on les carreteres són els passadissos” una descripció que ho explica d'una forma molt gràfica. En aquesta línia, Xosé Luís Colodrón docent i sindicalista d'Astúries (Colodrón AST) afirma que una ER, (que per ells és el CRA sencer) és aquella que “està en espais rurals, amb diferents cursos a les aules”. Rosa Barreiro de Galícia (Barreiro GAL) afegeix que són “aules que estan repartides en localitats i formen un sol centre”. De forma sintètica, i contundent, Rosa M Ezquerra de la comunitat de La Rioja (Ezquerra RIO), afirma: “una escola rural és un CRA”.

En general són escoles molt petites i en algunes CA, com per exemple Galícia, no tenen tots els nivells de primària, arribant com a màxim a segon de CI: “La mayoría tienen muy pocos niños debido al descenso de población, y acostumbran a tener sólo alumnado hasta segundo de Primaria” (Barreiro GAL). Els altres cursos els han de fer a la seu del CRA.

La implementació d'aquest model, ha donat, inicialment, resposta positiva majoritària a aquests reptes, però, com els altres models, també té inconvenients, com el fet de la pèrdua d'identitat de les escoles de cada poble tot i que no tothom ho viu igual. José Luís Murillo d'Aragó (Murillo ARA) especifica en l'entrevista, que l'estructura CRA és contraproductiu, ja que prioritza les escoles-seu de l'agrupació i les altres perden alumnat: “ si somos el mismo cole, porque estar solos aquí? mejor si nos bajamos a la grande que tiene comedor y otros servicios”. Contràriament, Ezquerra (RIO), no dóna tant de valor a aquesta possibilitat i especifica que “sense CRA no hi hauria escoles als pobles petits i es quedarien sense vida”. Pel que fa a l'objectiu del manteniment dels centres a cada poble, actualment hi ha CA, com a Galícia, en les que hi ha CRAs que, com afirma Barreiro (GAL) “es reagrupen per a no desaparèixer, com a conseqüència del despoblament” o creen serveis a mode de CRIE, com és el cas del CRA de Nosa Señora do Faro (La Corunya) per tal que no els tanquin aules (als pobles).

Tot i el model CRA, general, s'observen variacions en el funcionament, segons la Comunitat Autònoma i fins i tot dins de les diferents províncies de cada CA, amb PEC de CRA potents que no deixen autonomia als aularis que el formen, o d'altres on el PEC és molt ampli o inexistent i cada llogaret fa la seva o és palesa la manca de lideratge. Vera de Diego (Diego LLE), mestra de CRA d'un poble de la província de Burgos (Castella-Lleó), es queixa precisament que “ no existe en mi CRA un Proyecto Educativo trabajado y se hecha en falta liderazgo por parte del Equipo Directivo” i per tant, com a resultat, continua “cada uno hace lo que quiere en su aula”. Ezquerra (RIO), defensa, com a cap d'estudis, els projectes potents i coordinats dels CRA: “siempre he trabajado para conseguir proyectos que se mantengan en el tiempo y que permitan

establecer una línea pedagógica de CRA. Per contra, Murillo (ARA) veu amb recança el lideratge potent amb projectes educatius de CRA, perquè “homogenizan; yo no me debo al claustro ni al CRA, sinó a los niños”, en una mirada “molt lliure” que s’allunya, molt, del model que impera a la seva comunitat.

Hi ha vivències molt positives, que viuen el col·lectiu CRA com a propi, generant relacions i sinergies entre ells enriquidores i que “permeten el manteniment dels centres”, com manifesta Colodrón (AST) o Barreiro (GAL). Acostumen a ser aules i CRA de pocs alumnes. D’altres preferirien més autonomia de cada escola local, perquè entenen que els centres que no són seu, “deixen de ser considerats escoles i passen a ser aules, perdent pes aspectes com l’arrelament i la implicació al poble” Murillo (ARA). El CRA, “no es pot viure i les famílies no se’l fan propi: és un ens abstracte”, afirma Marco (VAL).

En aquest sentit, en converses mantingudes amb Murillo (ARA) deixa molt clar que, per ell, els CRA han estat un problema i que de cap de les maneres són la solució. En la mateixa direcció proposa Santamaria (2020) afirmant que els CRA han contribuït a la:

“invisibilización de la escuela rural, porque, al integrar las escuelas pequeñas (de 1 a 8 unidades) en los CRA, aumenta la cantidad de unidades por centro, pero disminuye el número de escuelas rurales, de modo que si el Ministerio de Educación habla de escuela rural solo tiene datos de los CRA y no suele computar otras modalidades de servicio educativo en zona rural”. (p.225)

També afirma que ha provocat “la clausura de escuelas, porque la matrícula en los pueblos pequeños se reduce al disminuir las edades que atienden las escuelas (9 años en la LOGSE –de los 3 a los 11– frente a 10 en la Ley General de Educación de 1970 –de los 4 a los 13–), aunque la reducción ha sido mucho menor de lo esperado”. En aquest sentit, sembla que no han estat tan positius com d’entrada tenien per objectiu, o al menys no arreu.

Dins d’aquesta fórmula CRA, s’hi troben els CPR andalusos, també creats a finals dels 80, però tot i que reben un nom diferent i només són vigents a la comunitat andalusa, “són aplicacions del model CRA” com afirma Sebastián Gómez d’Andalusia (Gómez AND).

### **Els models ZER i CER: col·lectiu i autonomia.**

En aquest apartat exposarem aspectes característics de dues fórmules que partint del col·lectiu, vetllen per cada escola en cada context, almenys, com a model.

L’organització en format ZER és una fórmula que només trobem a Catalunya. Tot i que no es formalitzen fins a l’aprovació del Decret 195/1988, 27 de juliol sobre la constitució de ZERs per a centres públics d’ensenyament primari de Catalunya (DOGC, de 19/agosto/1988), molt abans ja es funciona de manera col·laborativa i les diferents escoles rurals dels territoris es troben per compartir i treballar plegades. El 31 d’octubre de 1988 es completa aquesta formalització amb

l'ordre de convocatòria del procés de constitució de les primeres quinze zones escolars rurals i l'ordre del 6 d'abril de 1990 que estableix les funcions dels òrgans de govern de les ZER. El reconeixement de les ZER es va fer efectiu amb la resolució de 9 d'abril de 1990 sobre la constitució de les primeres 15 ZER de Catalunya (DOGC, de 18/abril/1990).

En aquesta estructura, des dels seus inicis, i a diferència dels CRAs, cada centre té el seu propi Equip Directiu i no perd la seva autonomia (amb PEC propi o no) tot i que són dins d'un mateix PEZ i un ED de tota l'agrupació d'escoles. Teòricament les ZERs treballen amb un PEZ debatut i consensuat sota el qual es despleguen els PECs de centre, tot i que algunes escoles d'algunes ZERs que només tenen el PEC de ZER, com la ZER l'Oliver, una de les ZERs més grans actualment (amb més de 200 alumnes) i que segons la direcció de l'agrupació, no tenen dificultats organitzatives.

Aquest model (ZER) permet inicialment que els centres puguin alliberar-se de certes dedicacions i tasques i alhora mantenir certs graus d'autonomia permetent contextualitzar millor la seva funció, però a la realitat, pot acabar generant duplicitat de càrrecs, repetició de feines i certs contratemps organitzatius, amb pèrdues importants de temps i generant molta tensió. Pel que he anat recollint, i com confirmen docents amb expertesa rural com M. Barrera, Assumpta Duran<sup>46</sup> i Manuela Sánchez<sup>47</sup>, això pot passar, especialment en casos com:

- A. ZERs amb moltes escoles i allunyades entre elles en el territori i/o amb dificultats comunicatives.
- B. ZERs amb escoles que han crescut molt en nombre d'alumnat i no tenien un PEZ potent, ni debatut i ni consensuat, .
- C. ZERs on la diversitat de grandària dels centres que la componen, és important (una unitària amb una de 8 unitats, per exemple)
- D. ZER on un dels centres té un lideratge i claustre potents i avança a un altre ritme i té necessitats molt diferents

Tot i les diferents casuístiques que realment dificulten l'organització i gestió de l'agrupació, hi ha un patró que es repeteix en aquests casos on les dificultats no s'aturen, és el tema del lideratge. Un tema que exposen els docents entrevistats, i que altres com T. Comajoan<sup>48</sup>, A. Duran, M. Barrera o M. Sánchez, confirmen en les converses. Contràriament, Murillo (ARA) afirma que el lideratge no serveix de res: "cuando las cosas funcionan no hace falta y cuando no funcionan tampoco". I afegeix: "Cuando la gente se coordina libremente, todo funciona mejor" des d'una perspectiva força *lliure*.

Tant si hi ha moltes escoles, com si són diverses, d'entorns complexos, amb increment d'alumnat important, etc... són dificultats que no porten, per sé, a l'extinció de la ZER: Guilera i Soler (2006) es pregunten:

<sup>46</sup> Mestra i directora d'escola rural i de ZER al Berguedà. Ex-coordinadora i membre del SERC.

<sup>47</sup> Mestra a l'escola rural Antoni Bergós (ZER Horta de Lleida), ex-directora de l'escola rural de Prullans (ZER Baridà-Batlíia) i de l'escola Santa Coloma a Ger i ex-secretària de la ZER La Cerdanya.

<sup>48</sup> Toni Comajoan, director de l'escola de l'Estany i de la ZER Moianès-Llevant. Coordinador actual del SERC.



Si el argumento del aumento de alumnado es el que se esgrime ante la administración para solicitar la desaparición de la ZER, no podemos esconder otras causas que hacen que las escuelas deseen recuperar su antiguo modelo individual de funcionar, sin compartir recursos, desplazamientos, organización de encuentros y salidas.(p.52)

I en aquest moment, fent un pas més en la reflexió, no em refereixo a que es dissolgui o hi hagi centres que se'n desprenguin, si no al fet que es deixi de gestionar com a tal, com a col.lectiu, deixant de compartir objectius i només serveixi per a repartir (i dic repartir) mestres especialistes. En aquest cas, encara que no es dissolgui l'agrupació, la ZER, com a tal, ha desaparegut, segurament perquè la ZER (ni l'ED, ni el claustre) no ha sabut donar resposta a les inquietuds d'uns centres ni cobrir les necessitats d'uns altres. Ha deixat d'entendre's com a col.lectiu i cada escola s'ha anat fent a la seva. Guilera, Soler (2006, p.52) afegeixen en el seu article que sovint no se sap reconduir el projecte que tal vegada no era col.lectiu de debò y la ZER, "acaba convertida en una pinza que no permite a los centros, que crecen con características socioculturales diferentes, profundizar en su autonomía y desarrollar sus propios proyectos anclados en su entorno inmediato". Alhora tampoc permet treballar com a agrupació, perquè les escoles ja s'han allunyat molt del que, si hi era, era compartit. Reconduir això, adverteix V. Carrillo, "és missió gairebé impossible, perquè cada escola ja s'ha desenvolupat de forma excessivament diferenciada del col.lectiu" apropant-se i integrant-se més al seu context concret.

En d'altres casos, els canvis en els ED amb docents nous, amb poca experiència a rurals, ha desestabilitzat estructures que semblaven molt consolidades, com ens explica la M. Barrera de la ZER Solsonès, "segurament per manca de coneixement i implicació en la història, les dinàmiques i l'entorn, i que no vàrem preveure". Tornen a aparèixer aquí, els aspectes de lideratge de qualitat que implica, també, coneixement i implicació en el context. Però també s'hi insinuen els aspectes formatius específics sobre ER i de les característiques i paper dels docents en aquestes escoles.

En general, però, el model ZER és un model que es valora positivament, especialment des dels entorns del SERC, pel fet que ha garantit el manteniment de certes ER al territori, col.laborant en l'equilibri territorial, li ha ofert recursos, ha fet minvar l'aïllament i ha millorat la qualitat educativa, tots aquests, objectius que es pretenien assolir quan es van crear les ZERs amb el Decret 195/1988 de 27 de juliol a finals dels anys 80. Tot i així, i també des del mateix Secretariat se sospesa i considera que cal repensar aquest model per ajustar-lo a la realitat actual i als canvis que han anat produint-se des dels anys 80 del segle passat al anys 20 del present.

El model organitzatiu que més s'assembla al Model ZER, és el model canari amb els CER, on cada centre té la seva direcció (no ED). Treballen sota un mateix PEC tots els centres amb una coordinació única. Però són escola, territori, vincle, implicació com a concepte, que es coordina i col.labora amb d'altres. Una autonomia administrativa que permet ser escola al poble, a diferència del model CRA. "No és un centre i prou, sinó el centre on gira l'educació, la cultura, la idiosincràsia del lloc des del més concret al més global, fent de nus o de vertebrador de la

vida del barri /poble”. No hi ha vida sense escola perquè “desapareix el poble (barri)” afirmen contundentment Edgar Vidal i Sebastián Álvarez de Canàries (Vidal i Álvarez CAN), defensant sense dubtes que L'ER és l'eix del poble.

En aquests moments, a Canàries s'estan treballant fórmules organitzatives legals per establir modificacions en l'estructura i sobretot en l'organització dels CER amb la voluntat d'apropar-se més al model català, ja que proposen un equip coordinador més ampli, amb les direccions que ara no participen d'aquesta coordinació, a mode de Consell de direcció de les ZERs.

Tant les ZERs com els CERs es regulen a finals dels 80 i principis dels 90, però ja havien entrat en funcionament molt abans, per voluntat dels docents de les escoles petites, rurals, unitàries o com les vulguem anomenar en cada territori.

El concepte d'ER entre aquests dos models, el català i el canari, té força semblances: territori i multigraduació. A Catalunya s'entén per escola rural l'escola de les tres P (petita de poble i pública) amb aules multigrau i arrelada al territori, com s'ha anat evidenciant en l'apartat del Marc conceptual. El model CER, especialment el definit a La Palma, directament aplica a la definició la seva implicació en el context, com hem exposat en un paràgraf anterior “escola que és l'eix de la vida del seu poble” Álvarez (CAN) sense parlar prèviament de res més. Per això es manté la direcció a cada centre, perquè l'escola és l'eix del poble, no l'agrupació.

Tot i donar una importància cabdal als aspectes del context, posen l'èmfasi en l'organització en aules multinivell (com ells anomenen) que defensen argumentant que “és com la vida mateixa: hi ha de tot i de totes les edats” com comenta Vidal (CAN). Entenen que una escola amb més de 3 unitats (que a Canàries defineixen com a unitària) ja no és ER i no ha de formar part de cap CER. De fet, el govern la fa saltar d'aquesta agrupació. Aquest criteri de que ja no és escola rural perquè són més de 3 unitats, és molt discutible i faria esgarriar escoles catalanes que seguim entenent que, com sempre defensa C. Ponce<sup>49</sup>, “això de ser Escola Rural no té a veure amb el nombre d'alumnes”. O no només.

### **El cas basc i el model de Navarra: autonomia en xarxa**

Les escoles rurals, a Euskadi no se les anomena així. Se les denomina escoles petites i poden estar ubicades en entorns urbans de zones industrialitzades. Entenen que una eskola txikiak ha de complir tres requisits indispensables:

- A. Organització en aules multigrau.
- B. Arrelament a l'entorn.
- C. Ser qualitativament potents, properes, atenent cada alumne/a, tipus escola lenta i amb cura.

Segons Jugatx Ormaetxe (Ormaetxe EUS) de la Coordinadora d'escoles petites Eskola Txikiak, “partim de l'agrupació lliure entre nosaltres per interessos i/o projectes”. Per tant poden estar

<sup>49</sup> Mestra i directora de l'escola rural Pont de l'Arcada. Olesa de Bonesvalls, a L'Alt Penedès. Escola rural sense ZER.

agrupades o no. Formen part d'una xarxa més extensa, que agrupa 56 centres, cadascun amb la seva metodologia i autonomia amb nombres d'alumnes que oscil·len entre 15 i 120 nens/nenes per centre. Hi ha dues persones (per província) que exerceixen la coordinació d'aquests centres en xarxa, aportant recursos, formació, intercanvi, etc.

Com explica Ormaetxe (EUS), amb aquests grups de coordinació, s'hi reuneixen totes les direccions de les escoles de cada província un cop al mes. S'hi treballa des de problemàtiques diverses que van sorgint, s'hi desgranen els decrets del Departament perquè són generals i cal adaptar-los a les realitats de les escoles petites; es revisen PECs, projectes, per exemple i es va creant un marc teòric entre tots que els permeti treballar després. També s'organitzen sessions de formació interna entre ells/es sobre un tema que sigui d'interès en aquell moment: espais, avaluació, o d'altres. Treballen per grups d'interessos sobre aspectes diversos: paradigma de l'educació lenta, alfabetització digital, ambients, etc. Aquests grups coordinadors també fan suports directes a centres que ho necessiten i organitzen jornades a l'estiu cada dos anys.

Un aspecte a destacar i que per a Ormaetxe (EUS) és rellevant és que tenen organitzada una formació per als docents nous que arriben als centres de la xarxa. Una per als que es volen quedar, més llarga i reflexiva i una pels que estan de pas, amb les quatre coses bàsiques que han de tenir present, com la multigraduació, la concepció que són mestres de l'escola, no dels seus alumnes ni de la seva especialitat, que cal documentar i acompanyar, que cal avaluar que és diferent de qualificar, que s'ha d'aplicar coavaluació i autoavaluació, o ajudar a fer-se preguntes i respectar processos.

El model que més s'assembla al de les Eskola Txikiak, és el model de Zones Rurals (ZR) de Navarra. Tot i que a diferència d'Euskadi, a Navarra sí que s'agrupen en zones, també són centres autònoms però que han de formar part de la "RED" (d'ER). Poden tenir o no projectes en comú entre elles o unes sí i les altres no dins la mateixa Zona Rural. Aquestes ZR es van configurar quan es va territorialitzar el mapa escolar, el curs 2018-2019 arran del Pacte per a la millora educativa de la Comunitat Foral de Navarra. Kristina Eraso de Navarra, (Eraso NAV), cap de negociat de 0-3 anys i d'escola rural del Departament d'Educació del Govern de Navarra, defensa, en la seva entrevista, que "aquestes zones es van fer a partir de les experiències prèvies existents", semblant als inicis de les ZER o els CER (i també alguns CRA) i estan basades també molt en el territori. "Aquesta zonificació no va ser imposada, sinó acordada". De fet hi ha algunes escoles que no treballen agrupades. Al sud n'hi ha un parell que no han volgut agrupar-se mai i al nord, molt allunyades, algunes altres que també imparteixen l'ESO per raó d'aquest distanciament entre elles o la llunyania en el territori muntanyós o amb climatologies adverses.

Pel que fa a la coordinació dels centres, s'organitzen coordinacions internes com a qualsevol centre però a més a més hi ha la persona coordinadora de la "RED", amb mitja o una jornada sencera de dedicació que es troba un cop al mes al Departament. Eraso (NAV) explica que en les agrupacions entre centres en ZR, "s'hi poden treballar projectes i aspectes que es volen compartir com per exemple el projecte lingüístic, sortides, activitats comunes,..." En realitat són

centres autònoms però que han de formar part de la “RED”. Aquest és un format que parteix de la personalitat i autonomia de cada centre, i que mena a una xarxa més àmplia que ofereix suport, formació, acompanyament i vincle.

### **L’opció balear: escoles petites autònomes**

No existeixen les agrupacions d’escoles petites (rurals) a les Illes Balears. Cobreixen les àrees d’especialitats amb mestres especialistes de centre i itinerants que pertanyen a un altre centre proper. No es coordinen en cap sentit a excepció de l’horari dels mestres compartits, que gestiona d’entrada l’escola a la qual pertanyen. Pizà (BAL) no veu la necessitat de formar agrupacions perquè entén que totes són molt diferents i això seria un problema afegit. Tenen els mateixos problemes i dificultats que qualsevol escola rural o petita, estigui agrupada o no: menjador, infraestructura, ràtios, etc.

## 11. ÍNDEX DE TAULES.

<b>Taula 1.</b> Característiques de les agrupacions d'ER a l'estat espanyol.....	19
<b>Taula 2.</b> Característiques i legislació del model CRA. ....	20
<b>Taula 3.</b> Característiques i legislació del model CPR. ....	22
<b>Taula 4.</b> Característiques i legislació del model ZER. ....	24
<b>Taula 5.</b> Nombre de ZER segons nombre d'alumnes. ....	27
<b>Taula 6.</b> Nombre d'escoles rurals sense ZER segons nombre d'alumnes. ....	27
<b>Taula 7.</b> Característiques i legislació del model CER. ....	27
<b>Taula 8.</b> Característiques i legislació del model de Navarra. ....	29
<b>Taula 9.</b> Característiques i legislació de les Illes Balears. ....	30
<b>Taula 10.</b> Professionals entrevistats. Comunitat autònoma i vinculació amb l'ER. ....	38
<b>Taula 11.</b> Recull dels professionals de converses i característiques. ....	39
<b>Taula 12.</b> Cronograma dels processos en l'elaboració del TFM. ....	41
<b>Taula 13.</b> Síntesi de les informacions recollides a les entrevistes i converses. ....	43
<b>Taula 14.</b> Resum de les característiques bàsiques dels dos grans models. ....	44
<b>Taula 15.</b> Aspectes que es repeteixen a les definicions d'escola rural. ....	68

