2016

VOLUM 10

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

7 EDITORIAL

11 TEMA MONOGRÀFIC: ESCOLA I TERRITORI

94 EXPERIÈNCIES

126 MISCEL·LÀNIA

176 RESSENYES BIBLIOGRÀFIQUES

184 ACTUALITAT DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA SCP INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

http://revistes.iec.cat/index.php/RCP
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594

INSTITVT D'ESTVDIS CATALANS MCMVII

Institut d'Estudis Catalans

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Volum 10 (2016)

© dels autors

Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,

filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca

Així, doncs, s'autoritza al públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Revista Catalana de Pedagogia

EQUIP EDITORIAL

Director: Joan Rué i Domingo.

Secretària de Direcció: Laura Domingo i Peñafiel. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Adjunta de Publicacions de la Societat Catalana de Pedagogia: Carme Amorós i Basté.

Gestió, maquetació i disseny gràfic: Eulàlia Triadú i Galí i Josep Duran i Llargués.

Assessors: Martí Teixidó i Planas i Joan Mallart i Navarra.

COMITÈ CIENTÍFIC

Isabel Álvarez i Cánovas. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carme Amorós i Basté. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Pilar Benejam i Argimbau. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sara Blasi i Gutiérrez. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Carme Borbonés i Bresco. Universitat Rovira i Virgili.

Immaculada Bordas i Alsina. Universitat de Barcelona.

Rosa Maria Buxarrais i Estrada. Universitat de Barcelona.

Maria Roser Canals i Cabau. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Jaume Cela i Oller. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Maria Teresa Codina i Mir. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Eulàlia Colleldemont i Pujadas. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Juan Manuel Del Pozo i Álvarez. Universitat de Girona.

Sofia Isus i Barado. Universitat de Lleida.

Roser Juanola i Terradelles. Universitat de Girona.

Joan Mallart i Navarra. Universitat de Barcelona.

Pere Marquès i Graells. Universitat Autònoma de Barcelona.

Mireia Montané i Tuca. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Margarida Muset i Adel. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Anna Pagès i Santacana. Universitat Ramon Llull.

Maria Antònia Pujol i Maura. Universitat de Barcelona.

Núria Rajadell i Puiggros. Universitat de Barcelona.

Joan Soler i Mata. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Jordi Tàrrega i Sangüesa. Universitat Rovira i Virgili - Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Martí Teixidó i Planas. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Marina Tomàs i Folch. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antoni Tort i Bardolet. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Miquel Tresserras i Majó. Universitat Ramon Llull.

Jaume Trilla i Bernet. Universitat de Barcelona.

Xavier Ureta i Buxeda. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Elena Venini i Redin. Universitat Rovira i Virgili.

Taula de continguts

Editorial 7

Tema monogràfic. Escola i territori 11

Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola municipi, *per Jordi Collet-Sabé* 12

L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit, *per Maribel García i Gracia*.....33

Els projectes artístics en la construcció de nous espais educatius, *per Diego Calderón i Garrido, Josep Gustems i Carnicer i Sílvia Burset i Burillo* 46

Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals, *per Roser Boix i Tomàs*.....59

Escola i territori: les ZER a Catalunya, *per Montserrat Solé i Huguet* 75

Experiències 94

Xarxes locals per a la millora de les perspectives d'inserció laboral i formativa: el projecte FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning), *per Sílvia Camps i Soler i Salvador Avià i Faure* 95

Tempus fugit, virtutes manent. Història i evolució d'un projecte educatiu a l'ensenyament secundari vinculat al coneixement de l'entorn,

per Rosa Oller i Casellas.....115

Miscel·lània 126

Idees per a la millora de l'educació a la Catalunya d'avui i de demà, *per Marina Tomàs i Folch i José Luís Muñoz i Moreno* 127

Didàctica humanista al segle XXI, *per Joan Mallart i Navarra*.....149

L'escola rural en els plans de formació inicial dels estudis de mestre a les universitats catalanes. Vint anys del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER), *per Grup Interuniversitari d'Escola Rural*.....*163*

Ressenyes bibliogràfiques..... 176

Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat, de Jaume Cela. Notes per a una lectura, *per Juli Palou i Sangrà* 177

Presentació del llibre *Els meus records*, de Jordi Monés i Pujol Busquets. Acte conjunt del Col·legi de Pedagogs i la Societat Catalana de Pedagogia, *per Carme Rider i Serra* 182

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia 184

L'ensenyament i l'aprenentatge en el nou entorn social, cultural i tecnològic, *per Carme Amorós i Basté* 186

El diàleg entre el mestre o professor, l'alumne i la cultura, *per Martí Teixidó i Planas* 188

La funció del mestre com a testimoni i mirall amb relació als aprenents i la cultura. La concepció del currículum, *per Joan Domènech i Francesch* 192

El projecte educatiu a l'escola El Roure Gros, *per Balbina Tantiñà i Andreu Cardo* 195

Què entenem per materials escolars o materials educatius? La necessitat de disposar d'eines útils per ensenyar i aprendre, *per Josep M. Turuguet i Salgado* 197

El centre i l'entorn cultural: mitjans de comunicació, museus, biblioteques i oferta cultural diversa, *per Francesc Xavier Hernàndez i Cardona* 200

Els projectes de recerca sobre coneixement de l'entorn a l'escola Proa, *per Rosa M. Murillo i Miquel* 202

Ensenyar història a l'època del «show-business», *per Joaquim Prats i Cuevas i Joan Santacana i Mestre* 203

Per què és útil la història per als joves?, *per Maria Ojuel i Solsona* 204

L'ensenyament de la geografia en el nou entorn tecnològic. Per un ús de la tecnologia al servei d'una educació integral, *per Jaume Busquets i Fàbregas* 207

L'ensenyament de la geografia en el nou entorn social i cultural. Com ensenyar a pensar i a actuar sobre els fenòmens i problemes socials, situats en l'espai i en un món global, *per Maria Roser Canals i Cabau* 210

Editorial

Algunes dites populars expressen de manera molt sintètica tota una proposta d'acció política. Així, la dita africana que postula la necessitat de tot un poble per a educar un infant, resumeix, almenys, quatre grans idees relatives al paper de l'escola. La primera, que per formar algú cal acumular capital social i cultural en un lloc determinat. La segona, que l'educació és quelcom més que instrucció especialitzada. També ho és l'experiència quotidiana, viscuda com a formació complementària, és a dir, la vida mateixa, que facilita les experiències com ara l'observació, la imitació, la identificació amb altres models de vida, l'apropiació del llenguatge, etc. La tercera, que s'aprèn a partir de l'experiència localitzada, situada contextualment en una comunitat. Finalment, remarca el valor de la vertebració horitzontal de la formació en la comunitat. En síntesi, la dita anterior ens augura que l'Escola no ho pot tot.

Té sentit extrapolar aquesta dita en allò que fa la nostra experiència? De fet, el model d'escola que tenim contradiu les hipòtesis anteriors i defensa precisament les inverses. La primera d'aquestes és que el capital cultural que aporta el centre educatiu supleix el capital cultural i social d'una comunitat. La segona, que la instrucció impartida i la formació aportada separada de l'entorn pot superar amb escreix la realitat comunitària d'origen dels nois i noies. La tercera, que les aportacions i experiències d'aprenentatge pròpiament escolars poden suplir la necessitat de contextualitzar aquells en l'experiència vital dels individus. Per últim, considera que els centres educatius i les seves activitats s'han de vertebrar de manera vertical i aïllada amb l'Administració educativa al capdavant, com a reguladora. Aquestes hipòtesis han fonamentat l'Escola en els estats moderns i la darrera ho ha fet també en els estats centralitzats. El cas és que aquestes hipòtesis han permès sostreure moltes persones de les condicions limitadores dels seus entorns i, en aquest sentit, han esdevingut una garantia per a l'èxit històric de l'escolarització. Contraposat, doncs, al model anterior, el missatge d'aquest és que l'Escola sí que ho pot fer.

Amb tot, però, l'èxit esmentat ha tingut i té com a contrapartida costos importants. En el decurs dels últims quaranta anys, més d'un terç de la població escolaritzada no acabava el període escolar obligatori o bé no es graduava en el temps establert. El 2015, tot i que les xifres són menors, a casa nostra eren del 18,9 %, amb un 8 % encara per sobre del de la zona euro. Això, sense oblidar que molts estudiants que estan escolaritzats sostenen que l'escola els avorreix en les seves propostes formatives i que «aprendre» els interessa poc.

És difícil argumentar què avala millor cada grup d'hipòtesis i què és més valuós, si parar atenció en els èxits del model que tenim o fer-ho en els dèficits. Per avançar una mica en la comprensió de quines són les millors hipòtesis, avui pot ser d'interès reflexionar sobre com se situa l'Escola en l'actualitat i quina pot ser la seva funció civicoformadora i quina orientació cal que domini en les seves pràctiques. Per aquest propòsit, pot ser d'interès allò que formula John Rawls en la seva *Teoria de la justícia.* El filòsof argumenta que un dels cinc tipus de béns primaris que posseeixen les persones és el de les bases socials del respecte a un mateix, un principi essencial perquè els ciutadans —en les circumstàncies normals de la vida humana en una

societat democràtica— «tinguin un autèntic sentit de la seva vàlua personal i siguin capaços de desenvolupar i exercir les seves potestats morals i prosseguir els seus fins i objectius amb confiança en si mateixos» (1990, p. 52-53). Aquest hauria de ser un principi fonamental a consolidar en les etapes formatives dels més joves.

L'actual context històric demana, entre altres aspectes, una institució al servei d'una societat postindustrial (Drucker), en la qual predominen els serveis (74 %) i on no tenir la formació bàsica acreditada significa la marginació laboral i social, en una època en què el risc d'exclusió social s'incrementa (26 %, el 2014, IDESCAT); en què la informació externa a l'escola —disponible arreu i tothora— l'ha sobrepassat, tot modificant-ne radicalment un dels punts estratègics. Allò més valuós avui no és la informació, sinó les eines i recursos per saber elaborar coneixement, per expressar-se, per saber prendre decisions, per observar, per a «apoderar-se» com a persona formada. És a dir, aprendre de manera diferent de les formes convencionals fins fa relativament poc. Un segon punt estratègic que s'ha alterat és el de la relativa homogeneïtzació dels infants. On hi havia homogeneïtat avui hi ha diversitat. Atendre de manera eficient i efectiva el cent per cent de la població requereix enfocaments diferents —en organització, en recursos i pràctiques— dels de l'estandardització. I aquests canvis estratègics no s'esdevenen només per imperatiu eticoprofessional, sinó per la necessitat i el dret de tots els individus de gaudir d'uns mínims formatius vitals que els proporcionin dignitat, així com —si fem cas dels indicadors socials— de la sostenibilitat mateixa de la cohesió social.

Llavors, la pregunta és si l'Escola pot esdevenir una resposta adequada als nous reptes, tal com la tenim configurada: amb recursos propis i limitats, organitzada a partir de cèl·lules de la comunitat educativa, desvinculades orgànicament del propi entorn, sense vertebració amb el potencial de recursos disponibles en el territori, sense el suport addicional d'altres professionals i del coneixement localitzat i amb un currículum dens i regulat verticalment. Sembla, doncs, que, des d'aquesta altra mirada, els referents que hi ha al darrere de la dita africana adquireixen una nova perspectiva i actualitat. No és sobre l'escola sinó en la seva organització política on cal posar l'accent.

Els entorns locals i els territoris no són rics o pobres en estímuls educatius, per si mateixos. Avui sabem que tan important o més que els mateixos recursos són la seva organització i la forma com es posen a disposició de les necessitats formatives de les persones. Un entorn potencialment ric, però deficientment organitzat i amb les respectives agències poc articulades entre si, és un entorn limitat o pobre, des del punt de vista de l'usuari. En aquest sentit, les normes reguladores que faciliten un rumb col·laboratiu entre agències i agents públics esdevenen un fet distintiu de valor positiu. I aquí és on té un paper clau el factor polític.

En els entorns locals hi ha molts recursos i materials, personals, culturals i de capital sociocultural disponibles, ja sigui com a base del treball dels mateixos infants o com a suport a la professionalitat docent. El treball en xarxa permet superar l'aïllament de les comunitats escolars. La *infoesfera* permet diversificar i estimular els aprenentatges i proposar noves oportunitats educatives. En resum, avui els entorns locals i territorials

de les escoles són plens de recursos i d'oportunitats, els quals podrien col·laborar en la formació reglada per tal de cooperar en trobar les millors respostes formatives eficaces a la complexitat de les demandes de la nova societat.

Ara bé, no és fàcil passar d'un model a un altre, ja que són necessàries diverses condicions i d'ordre diferent. Entre aquestes condicions, fan falta evidències que aquesta és una línia d'acció positiva. Precisament, en aquest número de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) s'ha volgut obrir la mirada cap a experiències orientades envers aquest sentit i proposar-ne una reflexió, a partir de les evidències descrites en els textos recollits.

En el primer dels articles de la secció «Monogràfic» dedicat a «Escola i Territori», a partir d'experiències i de literatura precedent, Jordi Collet proposa debatre entorn d'un procés de municipalització de l'educació formal. La proposta organitzativa busca construir un govern d'allò educatiu proper amb el propòsit de donar una resposta innovadora i des de la proximitat a sis dels majors reptes escolars actuals: l'organització de les etapes educatives; la tria d'escola, la zonificació i la segregació escolar; les transicions educatives; la descontextualització del saber escolar: les representacions tradicionals com a fre per a les innovacions, i la identitat docent.

L'article de Maribel García proposa una col·laboració —necessària— entre els centres escolars i els agents socioeducatius del territori, per a la millora de l'èxit educatiu i la reducció de l'abandonament escolar prematur. A partir del marc que dibuixa, reflexiona i fa reflexionar sobre els beneficis detectats en el seguiment de dues experiències d'èxit en instituts de dues localitats del Vallès, emmarcades en aquell tipus de col·laboració.

La col·laboració de Calderón, Gustems i Burset analitza els processos creatius així com els beneficis personals i socials que mostren diversos projectes que es duen a terme en diversos àmbits (presons, museus, centres culturals, aire lliure, etc.) tot abraçant diverses expressions artístiques (música, teatre, pintura, circ, etc.). Tots aquests projectes desenvolupats en l'Àrea Metropolitana de Barcelona mostren les possibles directrius a seguir en la construcció de nous espais educatius que ajudin a l'escola a ampliar els seus àmbits d'acció.

El text de Roser Boix situa els lectors en el marc d'un projecte internacional que pretén identificar en escoles rurals franceses, espanyoles i portugueses aquelles característiques dels diferents contextos (socioculturals, institucionals i territorials), que són factors d'influència en el rendiment dels alumnes que assisteixen a aquestes escoles. De manera més específica s'intenta esbrinar, entre altres aspectes, la visió que té l'alumnat al seu rendiment, les expectatives respecte del seu futur professional, les activitats extraescolars que porten a terme i la seva visió sobre el territori en el qual viuen.

Montserrat Solé, en el seu text, analitza les ZER i el debat que té lloc en el si del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC) respecte d'aquelles i el nou sentit que haurien d'assolir. Aprofita per a fer un breu recorregut històric per l'estat de les ZER.

En la secció «Experiències» sobre «Escola i territori» es recull un treball signat per Sílvia Camps i Salvador Avià, en què es descriu un projecte realitzat en Xarxa local que treballa el canvi d'actituds de l'alumnat de dotze a catorze anys amb baixes perspectives d'èxit mitjançant un programa integral que millora les competències personals i emocionals tot usant estris innovadors. La segona experiència recollida és de l'escola Proa. La Rosa Ollé hi descriu el treball de camp dut a terme pels estudiants, amb col·laboració amb els pares, on els barris de Barcelona esdevenen la matèria primera pel seu coneixement del que és un barri, una ciutat i la complexitat de vida i producció que s'hi dóna.

En la secció «Miscel·lània», hi aporten les seves reflexions Marina Tomás i José Luís Muñoz, argumentant sobre alguns dels canvis que serien necessaris de fer en l'educació a Catalunya, segons les propostes examinades i debatudes en el procés de treball dut a terme. Joan Mallart, per la seva banda, recorda la importància de l'orientació humanista de l'acció didàctica, tot concloent la necessitat d'aquest enfocament per a un bon clima d'aula i convivència en els espais d'aprenentatge. Laura Domingo, en sintonia amb el tema monogràfic, revisa, per primera vegada des de l'any 2005, la formació de mestres en la temàtica de l'escola rural i el paper d'aquesta en el desenvolupament formatiu local. Tenir una «visió global sobre la temàtica pot suposar un punt de partida per a fer propostes de millora a cada universitat i seguir treballant conjuntament amb les diferents iniciatives existents», afirma l'autora.

En l'apartat de «Ressenyes bibliogràfiques», s'hi trobarà la valoració de Juli Palou sobre el llibre *Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat*, de Jaume Cela, així com una presentació, a càrrec de Carme Rider, d'*Els meus records*, les memòries de l'historiador de l'educació catalana Jordi Monés i Pujol Busquets. Finalment, Carme Amorós aixeca acta dels esdeveniments de la Societat Catalana de Pedagogia i deixa bona nota de les diverses aportacions que hi han sorgit. Entre aquestes aportacions, hi destaquen les reflexions del Seminari d'Hivern dedicat a les ciències socials, amb aportacions sobre els seus continguts i el rol formatiu que tenen i haurien de tenir pel que fa a incrementar la consciència i la responsabilització dels ciutadans respecte de la complexitat dels entorns locals on viuen i es desenvolupen i la seva relació amb el món global. Aquestes aportacions, a més del seu propi interès intrínsec, contribueixen a enriquir el debat al qual s'ha dedicat el monogràfic d'aquest número de la RCP.

Joan Rué i Domingo

Director de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Tema monogràfic. Escola i territori

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 12-32

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola municipi

Beyond Educating City Projects, community-based educational plans and educating zones: a rough draft of the school-municipality

Dr. Jordi Collet-Sabé

Professor titular de Sociologia de l'Educació. Departament de Pedagogia. FETCH. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. A/e: jordi.collet@uvic.cat

Resum

Des dels anys setanta, tant el concepte com l'estructura organitzativa i territorial de l'escola de masses ha estat qüestionada en profunditat. Moviments com el de la desescolarització i el de les Ciutats Educadores; o propostes com els Projectes Educatius de Ciutat (PEC), els Plans Educatius d'Entorn (PEE) i les zones educatives, entre d'altres, han plantejat formes alternatives de treball en xarxa des de la perspectiva d'escola-famílies-comunitat/territori. L'article planteja un pas més en aquesta reimaginació i reestructuració d'allò escolar per seguir avançant cap a «l'escola sense murs» o cap a la «ciutat aula». Per a fer-ho, es proposa que a cada municipi (mitjà), en agrupacions de municipis (rurals) o per districtes (dins les ciutats grans) només hi hagi una escola amb múltiples edificis i espais. En el marc d'un procés de municipalització de l'educació formal, la proposta organitzativa de l'escola municipi busca construir un govern d'allò educatiu proper que pretén donar una resposta innovadora i des de la proximitat a sis dels majors reptes escolars actuals: l'organització de les etapes educatives; la tria d'escola, la zonificació i la segregació escolar; les transicions educatives; la descontextualització del saber escolar lligat al fracàs escolar i les desigualtats; la gramàtica escolar tradicional com a fre per a les innovacions; i la identitat docent tradicional configurada per una disciplina o per la funció pública. En l'article, s'hi presenten els primers apunts exploratoris d'aquesta proposta per a ser debatuda.

Paraules clau

Escola i territori, innovació educativa, municipalització de l'escola, zona educativa, desigualtats, identitat docent.

Abstract

Since the 1970's, the mass school concept, structure and organization have been questioned deeply. Movements like deschooling or Educating Cities, and initiatives like the Educating City projects and community-based educational plans (*plans educatius d'entorn*, PEE, in Catalan) or educating zones, among others, have proposed alternative ways to educate related to education networks formed by schools, families and communities. This paper seeks to move forward with these proposals in order to achieve a «school without walls» or a «city-classroom». The concrete proposal to reach these goals is that in every municipality (or in every district in big cities) there should only be one school with different buildings. Proposed within the framework of the process of the municipalization of formal education, the proposal of a «school-municipality» seeks to build a local government of education as the best way to meet today's major education challenges: education stages and tracks; school zones and school choice; school stages transitions; the decontextualization of school knowledge related to the school reproduction of social inequalities; the current grammar of schooling and the current teacher identity. This paper proposes a rough draft of the municipality-school proposal for its discussion.

Keywords

School and context, educational innovation, municipalization of school, educating zone, inequalities, teacher identity.

Introducció

En un recent article en el seu bloc, el sociòleg Fernández Enguita suggereix que l'escola de masses moderna, lluny de ser el cim de l'evolució històrica de les formes de socialització de la infància, segurament n'haurà estat, només, un llarg parèntesi. Així, aprofundint en alguns dels arguments que ja durant els anys seixanta o setanta autors com Coombs, Illich o Goodman havien exposat, Fernández Enguita (2015, § 1) argumenta que:

> Si la mayor parte de la enseñanza no fuera obligatoria, si no cumpliera además la importante función de custodiar a niños y adolescentes, si no fuese que estos aceptan e incluso quieren ir a la escuela porque allí están sus padres sin alternativa a la vista, o si la universidad no conservase todavía el monopolio de títulos que son la llave para las profesiones, la crisis del sistema educativo estaría al menos tan avanzada como la de los medios, la publicidad o las discográficas.

Un argument semblant és esgrimit per Joan Subirats (2016) quan parla de la crisi «de les instàncies d'intermediació». Vinculant-ho amb el canvi tecnològic que Internet i les seves múltiples extensions està operant en les nostres vides, Subirats exposa que totes les instàncies d'intermediació, des de les agències de viatges fins a les universitats, des

dels partits polítics fins als diaris, estan vivint una forta crisi que posa en dubte el seu valor (afegit) i la seva existència mateixa. Així mateix, les escoles plantejades com a espais de socialització obligatòria i com a illes de transmissió del saber en el mar de la ignorància ja fa anys que estan en profunda crisi, una crisi que, per sort, en uns quants centres s'ha convertit en l'estímul per construir un altre model d'escola que connecta amb els principis del moviment de l'escola nova de la primera meitat del segle XX: l'escola ha de ser part real de la societat i no pot esdevenir una instància aïllada amb dinàmiques «artificials».

De fet, tota la immensa renovació pedagògica aportada durant la primera meitat del segle XX des de Dewey a Sensat, de Decroly a Montessori, tenia en aquest postulat un dels seus elements central. L'escola ha de preparar per a la vida a través de la vida, ha de ser «realitat social real», evitant d'esdevenir una realitat abstracta, generalista i allunyada de la vida quotidiana dels infants i joves. Sens dubte, molta de la renovació escolar i educativa que des de dins de les escoles i des de fora d'aquestes s'ha produït al nostre país els darrers trenta anys, anava i segueix anant en aquesta direcció. Així, per una banda, podem trobar nombroses propostes d'innovació pedagògica que han buscat educar millor anant des del centre cap al seu context social. Especialment els darrers quinze anys, Catalunya ha viscut una «explosió pedagògica» de projectes d'innovació escolar de diferent abast i tipus, que han volgut transformar l'escolaritat en quelcom més viu, més proper a la vida, a la vegada que més inclusiu i més equitatiu. Des del mètode de projectes a les comunitats d'aprenentatge, de l'educació lenta a l'educació sistèmica, dels ambients als racons, de la recuperació de pedagogies com la Montessori o la Waldorf, als projectes escola-famílies, del treball de materials i documentació al treball cooperatiu... tots aquests i molts d'altres projectes i perspectives han volgut (re)construir una escola i una escolaritat viva i real, amb tothom i per a tothom, i en la qual els mateixos infants, les famílies, l'entorn i la comunitat han tingut, en tots els casos, un paper destacat.

Per altra banda, en el conjunt de projectes educatius i socials que han sorgit des del territori i que inclouen els centres educatius, hi podem trobar en primer lloc la idea de la Ciutat Educadora que va cristal·litzar en el primer congrés mundial d'aquest moviment a Barcelona l'any 1990. Inspirats en bona part per les teories de la desescolarització dels anys setanta i per l'informe Faure de la UNESCO (1973), en la seva carta fundacional es presentava una perspectiva de la ciutat segons la qual:

> La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals —econòmica, social, política i de prestació de serveis—, també una funció educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants, començant pels nens i els joves.

Posteriorment, i prenent la Carta com a font d'inspiració, els Projectes Educatius de Ciutat (PEC) van buscar operacionalitzar i sistematitzar des del 1998 aquesta perspectiva de la Ciutat Educadora (Collet i Subirats, 2016). Al llarg de les dues darreres dècades, desenes de pobles i ciutats a Catalunya han emprès, amb major o menor fortuna, encert i durada, el camí d'esdevenir territoris educadors. Una perspectiva que, des de 2005, va quedar reforçada amb la implementació per part del primer govern tripartit dels Plans Educatius d'Entorn (PEE). Una proposta de treball educatiu en xarxa que des de l'articulació de l'escola, les famílies i la comunitat,

buscava noves formes organitzatives i relacionals per tal d'aconseguir un centre més inclusiu, connectat a la realitat familiar i social i amb uns resultats escolars més equitatius (Subirats, Alegre i Collet, 2005). Avui, deu anys després, tot i que debilitats, els PEE engeguen una tercera etapa després d'uns primers anys de desplegament amb pressupostos alts i un segon moment de severa recessió i, fins i tot, de qüestionament de la seva proposta. Una tercera etapa que els torna a situar com una eina potencialment útil i valuosa de treball educatiu en xarxa als municipis (Collet, 2009). Sens dubte, va ser el precedent dels PEC i dels PEE el que va impulsar la darrera gran proposta de connectar encara més estretament escola i territori: les zones educatives (ZE). Com esmenten Bonal i Albaigés (2010), aquestes es van plantejar com una oportunitat per a la coresponsabilitat educativa real, pràctica i quotidiana entre centres educatius de primària i secundària i el territori. Fonamentades, entre d'altres en l'article 173 de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), les zones educatives segons Bonal i Albaigés, van ser una oportunitat truncada per tal de desenvolupar de manera conjunta polítiques d'acompanyament a l'escolaritat (Diputació de Barcelona, 2010); per promoure el treball educatiu conjunt entre centres i comunitat, revaloritzant el rol d'aquest darrer agent, i com a espai de (re)coneixement mutu i de foment de les continuïtats educatives, entre d'altres.

Seguint aquesta «evolució» de treball en xarxa entre escola i territori, territori i escola, i partint dels aprenentatges, crítiques, dificultats i assoliments que totes aquestes experiències i propostes ens han deixat (Alegre i Collet, 2008; Bonal i Albaigés, 2010; Ivàlua, 2011; Collet i Subirats, 2016), en l'apartat central de l'article es presenten uns primers apunts sobre el que podria ser el següent graó en el desenvolupament d'aquesta perspectiva. Una proposta que podria esdevenir el punt de trobada entre les dues dinàmiques renovadores presentades, la que avança des del territori cap als centres i la que surt dels centres per treballar amb el territori. La proposta és, idealment en el marc d'un procés de municipalització de l'educació formal però factible sense aquesta, que a cada territori hi hagi només *un* centre educatiu. Aquest territori pot coincidir o no amb un municipi depenent de la seva mida, la seva «textura» (rural, semirural, urbà, metropolità, municipis conformats per urbanitzacions...), etc. En funció de diverses variables, doncs, es proposa combinar una xifra d'alumnat diferent i un territori delimitat. Aquest centre escolar únic, amb una direcció única i un professorat assignat al territori (no a cap «edifici escolar» en particular), comptaria, alhora, amb els múltiples edificis, serveis i actors que ara conformen les diferents escoles i els serveis educatius; així com els serveis i els espais municipals i del territori com ara biblioteques, teatres, centres cívics, museus, parcs, laboratoris, etc., com a espais i actors educatius.

Montgomery, Karagianni i Androutsou (2016) es pregunten què vol dir avui re-imaginar l'escola i l'escolaritat. I per a fer-ho, proposen repensar els seus objectius i la seva estructura, els seus temps i els seus espais, les finalitats i les metodologies. L'article se situa en aquesta mateixa línia i, en un exercici «d'imaginació sociològica» (Wright Mills, 1987), fa un primer esbós de la proposta de l'escola municipi. Amb l'objectiu de repensar l'educació formal en la seva dimensió estructural, aquella que condiciona i produeix, de manera invisible, les condicions de possibilitat d'una determinada experiència escolar alhora que impossibilita altres maneres de ser i fer escola. Per motius d'espai, es deixa per a una propera reflexió un exercici certament

imprescindible: el debat crític de la proposta tant amb d'altres aproximacions teòriques (Maroy, Van Zanten, Ball o Frandji) com amb l'avaluació d'experiències similars desenvolupades els darrers anys a Europa com ara la de l'«agrupament d'escoles» de Portugal en el marc del «contracte d'autonomia escolar».

Escola municipi: primers apunts

En aquest apartat proposo una primera definició de la proposta de l'escola municipi i presento, posteriorment, els principals reptes educatius als quals es podria donar una resposta pertinent des d'aquesta.

Breu descripció de la proposta

Com ha estat a bastament debatut en aquests darrers anys, la municipalització de l'educació ha estat l'opció triada en diversos països europeus els darrers decennis amb resultats, com a mínim, rellevants en bona part dels casos (Pedró, 2008). És evident que la descentralització educativa o dit d'una altra manera, el fet que els municipis tinguin les competències en educació formal, no és cap fórmula màgica, ni garanteix millors processos o resultats escolars per si mateixa. Però sí que ofereix grans oportunitats en la línia de la proximitat, la coresponsabilitat, la contextualització, etc., com exposa de manera convincent Benjamin Barber (2013) en el seu interessant «If mayors ruled the world», sense oblidar els riscos de diferències i desigualtats en funció dels recursos i les capacitats de cada municipi per estructurar aquest servei. A casa nostra, un dels esborranys de la LEC (2009) situava els ajuntaments com a «administració educativa», quelcom que obria les portes a l'avenç de propostes com les que es presenten en l'article. Però en la versió definitiva de la LEC, aquesta consideració es va desestimar i només va quedar recollida la possibilitat voluntària de la coresponsabilitat entre les dues administracions, tal com recull l'article 162.2 de la mateixa LEC.[1] Així doncs, el primer dels conceptes clau d'aquesta proposta és el de l'aposta per una municipalització de l'educació (descentralització), amb la progressiva assumpció de les plenes competències en educació formal per part dels ajuntaments. En aquesta línia, cal dir que la proposta de l'escola municipi també es podria engegar en el marc del context competencial actual i esdevenir, precisament, una «palanca» cap a la seva municipalització.

Com deia, la idea clau de la proposta és que a cada territori hi hagi un sol centre educatiu. Avançant en la línia del que Subirats anomenava «escola comunitat» (2001, p. 33), es tractaria de construir un tipus de centre educatiu alhora amb un gran vincle amb la comunitat i amb un projecte propi potent. Perquè la proposta de l'escola municipi busca trencar la fragmentació i les desigualtats actuals entre els infants, en funció del centre que les seves famílies trien o se'ls assigna. En la proposta, en comptes de concebre un territori amb moltes escoles, es proposa que una sola escola doni servei escolar a tot el territori. Un sol centre educatiu amb una sola direcció, un sol cos de professionals des de l'escola bressol fins a la secundària adscrit a l'escola municipi, un sol grup d'alumnes que representaria la totalitat dels infants d'aquest municipi i comptant amb tots els edificis i espais escolars, municipals i del territori com a múltiples marcs d'acció educativa. És a dir, que físicament, tot el municipi (escoles,

instituts, centres cívics, parcs, teatres, museus..., però també fleques, fàbriques, tallers de cotxes, botigues...) esdevindria «les aules» de l'escola municipi. O, més ben dit, els seus contextos d'aprenentatge (Dewey, 1985).

TAULA 1

Aspectes organitzatius de l'escola municipi

Govern de l'escola municipi	L'escola municipi seria de l'Ajuntament o ajuntaments. I el seu govern estaria vinculat a un òrgan territorial amb presència d'un o més ajuntaments, famílies, i comunitat, docents i alumnat.
Organització i gestió del professorat	El cos de professorat estaria vinculat a l'escola municipi. A partir del principi d'estabilitat i de bones condicions laborals, els docents exercirien la seva tasca en una edat, en un projecte o en un edifici concret en funció de les necessitats, les activitats, etc.
Autonomia escolar	Total. Precisament la proposta de l'escola municipi es fa per poder situar els criteris i les pautes pedagògiques per sobre dels condicionants estructurals.
Currículum	Competencial, obert, breu i a contextualitzar en funció del territori, les famílies, etc.
Inspecció-avaluació	No hi hauria cos d'inspecció. L'escola elaboraria uns mecanismes d'avaluació qualitatius i quantitatius lligats a la millora i l'aprenentatge. L'escola rendiria comptes davant de la comunitat i l'Ajuntament.
Finançament	Públic. Gratuïtat real de tota l'escolaritat i de totes les activitats associades: transport, menjador, sortides, materials, etc.

FONT: Elaboració pròpia

És evident que les àrees rurals, Barcelona o les viles mitjanes del país presenten una morfologia territorial molt diversa que implicaria articulacions concretes diferents d'aquesta escola municipi. Però aquestes imprescindibles contextualitzacions partirien d'una mateixa lògica compartida: tot el poble, vila o ciutat esdevé, literalment, l'escola dels 0 als 18 anys per a tots els infants i joves del territori. Abastant aquesta escola municipi, l'actual educació infantil, la primària i la secundària preobligatòria i postobligatòria. En l'àmbit rural, m'imagino fer un pas més en les actuals zones educatives rurals (ZER), per disposar d'un sol centre entre els diversos municipis que agrupi docents, infants i joves. Quelcom que permetria, de passada, afrontar millor les baixades de natalitat puntuals, ja que el centre educatiu seria compartit pels diversos municipis. Pel que fa a pobles, viles i ciutats petites, penso en una escola amb 3, 5, 15 o 20 seus on els infants i joves desenvolupen la seva escolaritat. I pel que fa a grans ciutats i Barcelona, penso en escoles-territori que corresponguin a districtes d'entre 40.000-50.000 habitants.

Pel que fa a les preguntes clàssiques sobre com s'organitzaria l'escola municipi amb relació a l'organització del professorat, del currículum, el govern del centre, etc., la taula 1 seria una primera resposta general a aquestes.

Exposada breument la idea clau de la proposta, presento a continuació sis arguments que, alhora que la concreten, encaren, des d'aquesta organització del sistema educatiu formal i de manera alternativa a l'actual configuració de l'escolaritat, alguns dels reptes més candents que, a parer meu, té avui el sistema educatiu català.

Reptes i oportunitats de l'escola municipi

a) *L'escola territori i les etapes educatives*

La pregunta de com s'han d'organitzar les diferents etapes educatives és sempre complexa. En la proposta d'escola territori, la manera de resoldre aquest repte seria doble. Per una banda, evitant situar etapes tancades en elles mateixes que generin, com veurem en el següent punt, transicions sovint complexes de superar especialment per part de l'alumnat més vulnerable. Per això, es proposa que l'escola territori aculli a tots els infants i joves d'entre 0 i 18 anys. És a dir, tots els infants del territori estan dins del centre educatiu al llarg de tota la seva escolaritat. Per l'altra, en l'àmbit quotidià, es tracta d'organitzar-los en dinàmiques cooperatives, inclusives (Pujolàs, 2009) i cícliques (Abós, Boix, Bustos i Domingo, 2014), que barregin alumnes d'edats diverses. És a dir, a cada edifici o activitat de l'escola municipi, s'hi trobarien cada matí infants de famílies diverses i d'edats diverses, en una organització que podria anar, en una primera proposta, per cicles de tres anys.

Aquesta doble aproximació al tema de les etapes, d'una banda, com a col·lectiu global d'infants del territori que treballa de manera habitual conjuntament i barrejada, i, de l'altra, en grups d'edat barrejats que conformen els «cursos», creiem que configura una nova realitat i una nova dinàmica estructural de l'alumnat. Una nova realitat que permet trencar amb la gramàtica escolar tradicional (Tyack i Tobin, 1994) organitzada a partir dels paràmetres clàssics de: un curs - un any de naixement, una aula assignada, classes d'una hora, organització centrada en matèries aïllades, etc. Amb això, l'escola municipi ofereix la possibilitat de reimaginar, repensar i repracticar moltes de les dinàmiques escolars donades per descomptat lligades a aquesta estructura profunda heretada de l'escola moderna de masses.

b) *Condicions estructurals*

Amb relació a aquest tema, Tyack i Cuban (2000) es van preguntar per què després d'un segle de reformes educatives als Estats Units, els canvis en aquesta «gramàtica escolar» eren tan minsos. Per als autors nord-americans, les reformes educatives eren, metafòricament, com un huracà que removia molt la superfície del mar escolar, però molt poc o gens les seves profunditats estructurals. Així, elements com els que hem descrit anteriorment relacionats amb el temps (classes d'una hora), l'espai (els infants pertanyen a una aula), les relacions (les famílies no acostumen a entrar a l'escola), etc., acabaven esdevenint fixos mentre que, amb les reformes, sovint només es modificaven aspectes superficials de l'escola i no aquells elements estructurals. Per

això, ens sembla tan important que la proposta de l'escola municipi pugui ser una oportunitat per a transformar la materialitat, l'estructura, les relacions de poder i de saber, la gramàtica profunda... com a gran oportunitat per als professionals de l'educació d'iniciar o mantenir dinàmiques educatives més col·laboratives, horitzontals, equitatives, vinculades al context i a la vida quotidiana dels infants i les famílies, així com realment competencials.

Com Stephen Ball (1987; 2006, p. 46), considero que les polítiques educatives no diuen als professionals el que han de fer, sinó que creen les circumstàncies (i les dificultats) dins i amb les quals aquests hauran de construir les seves pràctiques. Per això, la proposta de l'escola municipi intenta generar unes circumstàncies, unes condicions estructurals obertes que promoguin i permetin als docents de totes les etapes, preservar les moltes dinàmiques educatives altament positives que ja desenvolupen i, alhora, generar l'oportunitat de millorar les més tancades, repetitives i d'exclusió (Tyack i Cuban, 2000). Amb Ball, entenc que una política educativa com la de l'escola municipi posa nous problemes als docents precisament perquè els proposa noves circumstàncies, unes noves regles de joc. Per això, em sembla tan important que dins de la mateixa proposta es promogui una identitat docent oberta, reflexiva i creativa. És a dir, crec que precisament la proposta que exposa l'article es fonamenta en uns professionals de l'educació (docents, educadors socials, vetlladors, monitors de menjador...) amb capacitat autònoma de reflexió, acció i avaluació. Així, es podria pensar en la proposta de l'escola municipi només com un marc, una estructura, una organització, una oportunitat, un teatre dins del qual els protagonistes han de construir, de manera inclusiva i col·laborativa entre els infants, els docents, les famílies i el territori, l'obra que es vol representar. Una nova gramàtica de l'escola doncs, que, a més de canvis en el temps, l'espai, les relacions, etc., requereix i demanda, alhora que facilita i possibilita, la construcció i l'exercici d'una nova identitat docent. Hi faig referència breument en l'apartat següent.

Centrant-nos en els temps i els espais, la proposta de l'escola municipi hauria de poder facilitar que l'escolaritat fos una activitat educativa integrada i coordinada amb totes les altres actuacions educatives formals, no formals i informals que es duen a terme al territori. El punt de partida és que tots els espais educatius del territori passen a formar part de l'escola municipi, i, per tant, són oberts i «practicats» per part de tots els infants i joves. Amb això, estic pensant en les escoles de música o d'art, on sovint només assisteixen infants de classes mitjanes autòctones. A l'escola municipi, tots els infants del territori farien treball musical o artístic deixant enrere una concepció de les arts a l'escola a vegades residual i elitista. També penso en els museus, centres cívics, biblioteques... del territori, que esdevindrien parts/edificis de l'escola municipi on desenvolupar activitats i projectes per a tots els infants i joves. Però també em refereixo als clubs esportius, piscines, camps d'esports, pavellons, escoles de ball i dansa, etc., que esdevindrien l'espai privilegiat per desenvolupar activitats d'educació física en aliança amb els clubs, centres i espais del territori per a tots els infants i joves. Quelcom semblant passaria amb les escoles d'idiomes. Així com amb els mercats, les universitats, les botigues, les empreses d'enginyeria, els despatxos d'arquitectura, les cooperatives de consum i treball, les associacions de veïns, les entitats de cultura popular, les escoles de persones adultes, les aules d'extensió universitària, els gremis professionals, els centres de recerca, els centres religiosos i culturals (esglésies,

oratoris, sinagogues, temples...), que esdevindrien tots ells espais, actors i aliats per a activitats educatives quotidianes. Els professionals de l'educació en aquesta estructura estructurant d'escola municipi esdevindrien, ara sí, facilitadors d'experiències d'aprenentatge contextualitzat, guies en el coneixement de l'entorn i col·laboradors en la construcció d'aprenentatges realment significatius, ja que, com va analitzar Margated Mead (1964, p. 79), l'estructura i les formes de la socialització són les que realment condicionen i marquen les possibilitats reals d'aprenentatge:

> So, the social structure of a society and the way learning is structured [...] determine, far beyond the actual content of the learning both how individuals will learn to think and how the store of learning [...] is shared and used.

Sembla força clar que, mentre que l'actual *forma i estructura escolar* dificulta enormement aquest tipus d'aprenentatges, la forma, l'estructura i la dinàmica de l'escola municipi podria generar les condicions de possibilitat per tal que l'aprenentatge contextual, significatiu i competencial es donés de manera habitual i «natural». Finalment, la proposta de l'escola municipi podria facilitar pensar en organitzacions horàries més racionals com una jornada escolar flexible i compacta que permetés als infants i joves continuar amb altres activitats de lleure, esportives, musicals... i jugar en uns horaris de major benestar personal, familiar i social. Construint una coordinació total entre els horaris escolars, que haurien de ser flexibles i adaptables en funció del lloc, el clima, els tipus de treball de les famílies, etc., i els de les activitats (i no activitats) extraescolars (Sintes, 2013).

c) *Identitat docent extensa*

Com exposen Meo, Dabenigno i Ryan (2014) analitzant les «escuelas de reingreso» de Buenos Aires, podem entendre que hi ha dos grans models d'identitat docent: la restringida i l'extensa. A la primera, la docència és concebuda i practicada com a quelcom només o fonamentalment relacionat amb la disciplina o la matèria. Ser mestre-professor és sobretot transmetre uns sabers a uns alumnes que no els han adquirit encara (*educare*). L'aula és l'escenari d'aquest procés i els llibres (digitals o analògics, poc hi fa), els vehicles privilegiats d'aquest treball. Per contra, la docència exercida des d'una identitat extensa, entén que fer de mestre-professor està relacionat fonamentalment amb una tasca d'acompanyament a la maduració general, al desenvolupament de capacitats i competències que els infants ja tenen, i que en aquesta tasca les estructures com el temps i l'espai han de ser recursos a favor d'aquest procés i no un entrebanc (*educere*). En la línia del punt anterior, crec que l'escola municipi podria esdevenir una gran oportunitat per tal que els docents i la resta de professionals de l'educació implicats a l'escola (educadors socials, psicòlegs, etc.), practiquessin (conjuntament) la seva tasca des d'una identitat extensa. L'estructura organitzativa que es proposa pretén situar els professionals en una organització escolar que, lluny de la gramàtica escolar tradicional, faciliti, impulsi i possibiliti una pràctica docent i professional extensa, oberta i innovadora.

En aquesta mateixa línia, treballs com els de Ball i Goodson (1986), Bolívar (2007) o Collet (2011) creiem que aporten perspectives que busquen entendre la identitat docent de maneres «no restringides», i que ens poden resultar útils per pensar en com articular aquesta identitat docent extensa. Així, des d'una perspectiva de la divisió

social del treball, és a dir: com és concebuda, entrenada i practicada la docència; quin tipus de persones l'exerceixen; quant de temps ho fan i en quins règims/condicions laborals, etc., és fàcil pensar que durant dècades, la docència era preparada, concebuda i practicada com una activitat «tècnica» més. Una activitat lluny de la reflexió, la crítica i la innovació. Recercadors i professors universitaris definien des d'una (suposada) expertesa, els currículums i les lleis educatives i allò que se'ls demanava als docents era que seguissin el primer (habitualment a través d'uns llibres amb continguts uniformes i prefabricats) i acatessin les segones amb els seus canvis de conceptes, models i formes de govern. Des de fa anys, la recerca ens exposa que els docents es veuen a si mateixos més aviat com una «mà» que executa el que altres proposen, més que no pas un «cap» que planifica, decideix, executa i avalua. Mentre que, per contra, tots els processos analitzats a les escoles innovadores mostren com un dels canvis clau que possibiliten aquestes innovacions pedagògiques és una altra identitat docent, una identitat docent extensa i oberta, concebuda, alhora, com una activitat teòrica i pràctica en el marc de la qual es donen les condicions de possibilitat perquè els professionals siguin subjectes actius, reflexius i crítics de la seva feina, essent, a la vegada, cap, cor i mà (Freire, 1970). Com deia Mead, crec que la mateixa proposta de l'escola municipi, per la seva forma i estructuració organitzativa, temporal, relacional i espacial, i el seu necessari vincle amb l'entorn en el qual s'incrusta, genera les condicions de possibilitat d'una identitat i una pràctica docent activa, extensa, de subjecte, de «cap-mà-cor», ja que la flexibilitat horària, la diversitat d'alumnes, l'agrupació múltiple, el treball de més d'un docent amb cada grup, etc., conviden a la innovació, l'experimentació i l'aprenentatge crític docent (o més aviat, requereixen necessàriament aquestes tres coses).

d) *Evitar les transicions i les ruptures: un acompanyament a l'escolaritat integral*

Una recent campanya de la Fundació Secretariat Gitano adverteix que sis de cada deu infants de famílies d'ètnia gitana no acaba l'escolarització secundària obligatòria, un bon exemple de les múltiples dificultats que les transicions en el marc del sistema educatiu produeixen, especialment en els infants i joves provinents d'entorns més vulnerables. Així, crec que la pregunta de com evitar transicions que esdevinguin fronteres o límits simbòlics per a determinats grups, tot i ser complexa, podria ser abordada de manera més pertinent des del marc de l'escola municipi. De fet, són els municipis els que, des de fa decennis, busquen les maneres d'evitar tant el fracàs com l'absentisme i l'abandonament escolar especialment en els moments de canvi de cicle, d'edifici, etc., amb iniciatives al voltant de les transicions escola-treball (tastets d'oficis, pràctiques en empreses, Plans de Formació Inicial, etc.), les escoles de segones oportunitats, les taules d'absentisme, etc. Així, la proposta de l'escola municipi, per la seva pròpia estructura i dinàmica en ser *una* escola, podria facilitar que ningú, en cap concepte, en quedés exclòs o al marge. Però per tal que això passi, caldria que el plantejament educatiu d'aquesta escola municipi fos, no només inclusiva (atenció a les diversitats) sinó també d'atenció a les desigualtats.

En el primer cas, en l'aposta per una escola inclusiva, es tractaria d'evitar qualsevol forma d'exclusió o separació escolar, treballant per allò que en Pere Pujolàs deia de manera tan clara (2009, p. 25): «Una escola i una aula inclusives són aquelles en les

quals poden ser (presència), aprendre, participar i progressar junts alumnes diferents». L'escola municipi, per la seva definició d'escola per a tothom, trencaria la lògica de l'homogeneïtat (Ainscow, 2002) que sovint es busca tant en la tria familiar d'escoles (desenvolupat en l'*apartat e*) com en l'organització de l'alumnat al centre a partir de «nivells». En el segon, evitar les males transicions, les ruptures i els abandonaments passa per atendre, alhora, les diversitats i les desigualtats (Collet i Tort, 2015). És a dir, per entendre que les famílies i els infants són, per una banda diversos en classe social, gèneres, ètnies, edats, orígens territorials i lingüístics, etc. I que tota aquesta diversitat, quan topa amb l'escola construïda i practicada des de paràmetres de classe mitjana, blanca i autòctona, esdevé desigualtat (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). Crec que aquests elements d'inclusió i d'atenció a les diversitats i les desigualtats en el marc de l'escolarització per tal de lluitar contra la desafecció, el fracàs, l'absentisme i l'abandonament escolar, es podrien treballar de manera molt més intensa i pertinent des del territori i amb aquest.

e) *Cap a la contextualització del currículum: les competències com a oportunitat*

Si bé comparteixo amb Ball (2006) que cal evitar les exageracions que situen la política educativa i l'escola com una mena de palanques que, soles, poden canviar la societat, també comparteixo els resultats de les recerques que diuen que l'escola obligatòria *pot tenir*, sota determinades circumstàncies, la capacitat de reduir les desigualtats socials de partida (Martínez i Martín, 2012). Per això em sembla tan important la pregunta per quines són aquestes condicions que potencien fins al màxim (tot i no ser suficient) la capacitat equitativa del sistema educatiu. Curiosament, una de les respostes que considero més interessant a aquesta pregunta és un dels textos de Bourdieu menys coneguts i treballats. L'any 1985, un grup de persones expertes, remetia al president francès François Miterrand un informe titulat «Propositions pour l'enseignement de l'avenir» que incloïa un seguit de propostes per a la millora del sistema educatiu francès (Bourdieu i Gros, 1990). Aquest text, al que segons sembla Bourdieu hi va fer les aportacions principals com a president de la comissió, aporta alguns elements propositius que em semblen molt interessants en la línia de la contextualització dels aprenentatges i de les competències com a oportunitat per a l'equitat.

En primer lloc, voldria destacar que la comissió presidida per Bourdieu, deixa clar que l'escola no pot ni ha de ser l'únic lloc de formació, reforçant així una línia d'intervenció educativa en la qual el territori, els mitjans de comunicació, les famílies, el treball, etc., tenen un rol clau en la formació de les noves generacions. Així, entenia l'escola com una comunitat educativa que unia els progenitors i els educadors. No només això, en el novè i darrer principi que articula l'informe, anomenat «obertura en i per l'autonomia», Bourdieu defensa que «les escoles hauran de vincular persones externes a les seves deliberacions i les seves activitats; coordinar la seva acció amb d'altres institucions de difusió cultural i esdevenir la llar d'una nova vida associativa lligada a l'exercici pràctic d'una veritable instrucció cívica. Paral·lelament, caldrà reforçar l'autonomia dels docents valorant la funció del professorat i reforçant la competència dels mestres». No deixa de ser curiós que trenta anys després, aquests tipus de

pràctiques encara hagin de ser reivindicades enfront dels plantejaments i les pràctiques tradicionals.

En segon lloc, i reprenent els principis dos («La diversificació de les formes d'excel·lència») i tres («La multiplicació de les oportunitats») de l'informe, Bourdieu aporta una proposta molt ben orientada a l'hora de plantejar la pràctica concreta d'escola municipi i de treball d'aula des dels principis d'atenció a les diversitats i les desigualtats. En primer lloc, diu que «l'ensenyament s'hauria d'enfocar a combatre una visió unívoca (monista) de la intel·ligència que porta a jerarquitzar les formes d'aprenentatge i assoliment escolar, valorant-ne només una. I hauria de multiplicar les formes d'excel·lència cultural socialment reconegudes i valorades». És a dir, Bourdieu aposta perquè, igual que no només hi ha una intel·ligència vàlida, tampoc no hi hagi només una forma cultural (llengua, continguts...) escolarment vàlida. La proposta de l'escola municipi podria i hauria de facilitar aquest desenvolupament de la contextualització i la diversificació de les formes de coneixement, de saber i d'excel·lència. Dit d'una altra manera, amb aquest plantejament Bourdieu i els membres de la comissió ja es posicionaven com a anti-PISA *avant la lettre*, perquè malgrat l'intent de l'OCDE de bastir proves competencials, i a través d'això, «universals», les proves estandarditzades obliden de ple que també estan socialment i culturalment condicionades. És a dir, que estan produïdes des d'uns «llocs socials» amb relació a la classe, el gènere, l'ètnia, la llengua, els interessos, els poders, etc. I que, per tant, no en tenen res d'universal, sinó que estan pensades, dissenyades i avaluades exclusivament per persones que, per exemple, pertanyen a la classe mitjana (i majoritàriament blanques i occidentals).[2] Com ens recorda Foucault, els universals i les abstraccions porten sempre implícites objectivacions, normes i pautes de normalització que permeten, per part dels que detenen posicions dominants, construir fronteres entre inclosos i exclosos, sans i malalts, aprovats i suspesos.

La proposta de l'escola territori hauria d'entendre l'escolaritat com una part del procés de socialització, l'objectiu del qual és el de poder desenvolupar i practicar aquelles competències que els infants i joves ja tenen. I aquestes competències es poden desenvolupar a través d'uns continguts només relacionats amb allò vinculat tradicionalment a la classe mitjana blanca i autòctona. No es tracta d'essencialitzar ni de folkloritzar res, i menys d'oblidar el binomi diversitats-desigualtats (Besalú, 2002). Ans al contrari, creiem que tant els continguts, com sobretot les competències, com ens mostren les diverses i interessants experiències d'innovació pedagògica que hi ha a Catalunya (Carbonell, 2015), poden ser triats i desenvolupats de maneres múltiples, com proposava Bourdieu. Els coneixements, les competències i les excel·lències escolars, en contra de les visions unilaterals, universals, mercantilistes, economicistes i reduccionistes de l'educació, són múltiples i diverses i així es podrien concebre i practicar a l'escola municipi.

Aquest segon principi de la diversitat de les excel·lències de l'informe Bourdieu, lliga molt amb el tercer que versa sobre «La multiplicació de les oportunitats». Com esmentava l'informe «És rellevant intentar atenuar tant com sigui possible les conseqüències del veredicte escolar i evitar que els èxits escolars tinguin un efecte de consagració o que els fracassos siguin una condemna de per vida. Cal multiplicar les trajectòries escolars i els passos entre elles per tal d'evitar les vies mortes». És a dir, del que es tracta és que «l'escolaritat» no esdevingui una condemna per a molts joves

que surten (o s'expulsen) del sistema educatiu amb l'etiqueta de «fracassats». Quelcom que actualment encara passa, com ens mostren les recerques sobre l'abandonament escolar prematur (Tarabini, 2015). Així, la proposta de l'escola municipi implicaria, per la seva mateixa constitució, la necessitat de generar sempre i en totes les circumstàncies, segones, terceres, quartes, cinquenes... oportunitats per a tothom. Diguem-ho clar, el fracàs escolar és el fracàs d'un sistema que, per universal, uniforme i desigual, és incapaç de generar les oportunitats d'aprenentatge pertinents per a cada infant i jove a cada etapa. I, sobretot, que és incapaç de ser humil en les seves «sentències escolars» i immediatament obrir en i per a cada cas, una nova oportunitat per a seguir-se formant de maneres diferents.

Per contra, la proposta de l'escola municipi, gràcies al fet que els infants i joves no «pertanyen» a una escola o una altra, sinó que són vistos, considerats i tractats com els infants i joves «del municipi», haurien de rebre sempre noves oportunitats, amb nous contextos i professionals per tal que, a la fi, tots ells i elles trobessin la manera de desenvolupar les seves enormes capacitats. En aquest sentit, Bourdieu també assenyalava les potencialitats del «treball manual» en totes les seves versions, des dels materials matemàtics a primària (o l'ús dels dits per comptar!) fins a la pràctica dels volums, la geometria o la trigonometria en contextos pràctics. Així, experiències com les «escoles de segones oportunitats»,[3] posen en relleu que qui no se'n surt en els casos de fracàs escolar, no són els alumnes, sinó el sistema. O en paraules de Cuomo (2009, p. 516) molts dels problemes d'aprenentatge són, en realitat, problemes d'ensenyament. Per tal d'abordar aquesta pregunta central, l'escola municipi tindria un disseny i una organització per tal que tothom, des dels 0 fins als 18, tingués les oportunitats necessàries per tal de desenvolupar les seves capacitats i competències fins als mínims requerits en l'escolaritat obligatòria. I pogués seguint-se formant de maneres rellevants sempre que volgués. Finalment, *last but not least*, presento els avantatges que una escola municipi podria tenir en contra dels efectes perversos de la segregació escolar en si mateixa i amb relació a les desigualtats socials.

f) Contra la segregació escolar

En la seva recerca sobre l'abandonament escolar a secundària, Tarabini (2015) assenyala tres grans elements que possibiliten, construeixen i faciliten el fracàs i, posteriorment, l'abandonament del sistema educatiu abans dels 18 anys. En primer lloc, trobem les pràctiques d'agrupament, selecció i exclusió que ja han estat debatudes; en segon lloc, les expectatives diferenciades del professorat en funció de l'origen dels alumnes, quelcom que té una llarga tradició en la recerca sociològica (Feito, 2003) i que també hem abordat en l'aparat anterior a partir dels epígrafs de diversificació de les excel·lències i la multiplicació de les oportunitats, i, finalment, en tercer lloc, la segregació escolar. Han estat moltes les recerques que, en els darrers anys, han mostrat com l'homogeneïtzació de l'alumnat dins de cada centre educatiu alhora que la creixent diversificació de perfils socials entre aquests, és un dels factors centrals a l'hora d'explicar els diferencials d'èxit escolar entre col·lectius (Bonal, 2013). Les complexes dinàmiques de segregació escolar tenen a veure amb les tries familiars, els diversos tipus de zonificacions, les puntuacions que se'n fan, els mecanismes de

distribució de l'alumnat, la (no) reserva de places, la (no) gestió de la matrícula viva, etc. (García i Olmos, 2012).

Una de les aportacions més positiva i rellevant de la proposta de l'escola municipi és el trencament de l'organització i de les dinàmiques que possibiliten la segregació escolar. En haver-hi només una escola, els processos d'inscripció serien automàtics i es farien per apuntar-se *a l'escola* del municipi o territori. Després, serien els docents de l'escola territori els que, segons criteris professionals, agruparien de maneres diverses, variables, flexibles i sobretot temporals els infants en un edifici o un altre i amb uns companys o uns altres, en funció de les activitats o els aprenentatges a treballar. És a dir, especialment a partir de sis anys, les possibilitats de treballar en contextos diversos, amb infants diferents i de múltiples edats, seria una de les grans oportunitats que plantejaria la proposta. Trencant així, de manera natural i sense possibilitats de «fer trampes» o de buscar subterfugis especialment per part de les classes mitjanes, l'actual organització que permet, facilita i incrementa l'homogeneïtat dins dels centres i l'heterogeneïtat entre ells (Benito, Alegre i González, 2013). Així, la proposta de l'escola municipi generaria de manera estructural, oportunitats de trobada i de treball educatiu amb una gran diversitat d'infants que s'agruparien en funció de les múltiples tasques a desenvolupar o dels projectes que es duguessin a terme i no en funció de la tria dels progenitors, les zones escolars o els punts familiars en el barem.

Conclusions

El darrer llibre de François Dubet i Marie Duru-Bellat (2015) articula deu propostes per canviar l'escola. Aquestes es poden agrupar en tres eixos que serien, en primer lloc, el de construir una «escola de i per a la vida» en lloc d'una màquina d'expedir títols que reprodueixen les desigualtats socials de partida. És a dir, advoquen per: un procés d'escolarització que estigui vinculat als reptes quotidians i vitals dels infants, les famílies i el territori; per l'aprenentatge de viure en societats democràtiques, diverses i complexes; per la cura d'un mateix i dels altres; per l'esperit crític i la capacitat de construir alternatives col·lectivament, i pel treball des del, en i pel comú (Laval i Dardot, 2015). Clarament en contra de l'actual postura d'alguns sectors socials i docents que defensen que «la família educa i l'escola ensenya» (quelcom irreal i impossible en una societat on tot i tothom (ens) educa i (ens) ensenya, a tot arreu i a qualsevol hora), l'escola municipi podria ser un marc estructural pertinent per tal d'acomplir el repte de la socialització en i per a la vida. L'èxit educatiu (personal, escolar, laboral...) és un fenomen comunitari i des de la perspectiva de l'escola municipi, podria ser abordat de manera molt més pertinent que en l'estructura actual en la qual els centres educatius formals, si volen, poden mantenir-se com a estructures aïllades del context.

En segon lloc, els autors francesos proposen que per tal d'assolir aquest objectiu d'educar en i per a la vida (Dewey, 1985), cal reformar l'ofici i la identitat docent. Segons Dubet i Duru-Bellat, l'escola obligatòria s'ha transformat sobretot de manera quantitativa amb l'acollida de tot l'alumnat des dels tres fins als setze anys. Però, qualitativament, i especialment a secundària, l'ofici de docent encara està molt lligat a la gramàtica profunda de l'escolaritat tradicional i sobretot a les matèries. Com he dit anteriorment, l'escola municipi permetria de manera estructural el qüestionament

d'una identitat docent restringida, descontextualitzada i «tècnica» i l'obertura a noves pràctiques, experiències i orientacions professionalitzadores des dels principis de l'autonomia i dels equips flexibles. En tercer lloc, proposen que l'escola ha de ser de i per a tothom. Malgrat que sabem que l'escola no pot transformar la societat, ha de ser un lloc que, com a mínim, estructuralment ofereixi una igualtat d'oportunitats real d'acollida, de processos educatius i de resultats a tots els infants i joves (Demeuse i Baye, 2005). I això podria passar a l'escola municipi perquè, en primer lloc, tots els infants estarien junts compartint contextos, activitats, espais i oportunitats d'aprenentatge. Junts perquè tots i totes són del mateix territori. I, per tant, allunyats de les segregacions que les tries familiars, les zonificacions, els barems... produeixen.

Concloem l'article expressant el desig que aquest primer esbós de la proposta de l'escola municipi pugui esdevenir un punt de partida per al debat educatiu. Re-imaginar què és, què fa i com funciona l'escola em semblen una actitud clau per a la seva millora. Com s'ha dit, la idea marc de la proposta és que totes les educacions estiguin promogudes i coordinades per i des del territori en el marc d'una xarxa educativa local integrada per ajuntament, famílies, entitats, etc. I, dins d'aquesta, que cada territori (que podria ser la part d'un municipi, un municipi sencer, o més d'un en funció de la seva magnitud) tingui només una sola escola dins de la qual s'acullin tots els infants i joves de la zona. És evident que en el present article només s'han presentat algunes de les idees-força de la proposta i s'han debatut molt poc les seves múltiples dificultats i complexitats. Però això no resta «potència estructural» a la proposta. És a dir, malgrat els múltiples reptes, interrogants i dificultats que presenta l'escola municipi, crec que la seva potencialitat per a transformar les estructures pràctiques i quotidianes de les polítiques educatives, els marcs de treball educatiu i les normes del joc escolar poden ser rellevants. Sens dubte, els interrogants no resolts són múltiples i de gran magnitud: quin rol tenen les escoles concertades i privades; com es fa el transport d'un espai a un altre; quin estatut del treballador tindrien els docents; com es finança i es governa, etc. I caldrà que s'incorporin a propers debats al respecte. Finalment, només destacar que la idea de «l'escola municipi» pretén generar debat sobre com aprofundir en una escolarització i una educació democràtica i inclusiva en la qual els problemes i les eines i capacitats polítiques per construir en xarxa les solucions educatives estiguin a la mateixa escala: la municipal.

Agraïments

Vull agrair als professors Xavier Besalú, de la Universitat de Girona, i Antoni Tort, de la Universitat de Vic, la seva lectura crítica del text.

Notes

1. «L'exercici de la coresponsabilitat de cada ajuntament i del Departament s'articula en l'àmbit territorial».
2. Si voleu una visió còmica, alhora que devastadora, de les proves estandarditzades que es practiquen als Estats Units, podeu veure aquest vídeo del còmic John Oliver (recomanat per R. Feito en el seu blog). Només una dada, amb relació a la gran angoixa que aquestes proves provoquen en els infants

(directament proporcionals als beneficis que les empreses que les imparteix i els avaluen de manera secreta, i que després els venen els manuals per millorar...), ja hi ha un punt del protocol que diu als mestres com actuar si un infant vomita sobre el full dels textos o quan una classe sencera no assisteix a classe el dia de les proves.

3. El nivell llindar en seria, sens dubte, un dels millors exemples.

Bibliografia

Abós, P., Boix, R., Bustos, A., i Domingo, L. (2014). Les écoles rurales des communautés autonomes espagnoles d'Andalousie, d'Aragon et de Catalogne. Dins A. Barthesi P. Champollion (dir.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Tome 6. L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen*: *Approches sociospatiales*. Besançon: Presses Universitaires de Franche Comté.

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, *327*, 69-82.

Alegre, M. A., i Collet, J. (2008). *Els plans educatius d'entorn: Debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Associació Internacional de Ciutats Educadores. (2004). *Carta de Ciutats Educadores*. Recuperat el 7 de desembre de 2015, de http://www.bcn.cat/edcities/cat/carta/carta.htm

Ball, S. J. (1987). *Micropolitics of the school*. Londres: Routlegde.

— (2006). *Education and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Londres: Routledge.

Ball, S. J., i Goodson, I. (1986). *Teachers' lives and careers*. Lewes: Falmer Press.

Barber, B. (2013). *If mayors ruled the world*. New Haven: Yale University Press.

Benito, R., Alegre, M. A., i González, I. (2013). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, *29* (3), 397-420.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2007). Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre la Educación*, *12*, 13-30.

Bonal, X. (dir.) (2013). *Municipis contra la segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X., i Albaigés, B. (2010). *Les zones educatives com a espais de coresponsabilitat*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperat el 20 de desembre de 2015, de http://www.deprop.net/Continguts/Textos/LesZEcomaespaisdecoresponsabilitat.pdf

Bourdieu, P., i Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, *292*, 417-425.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Collet, J. (2009). Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball educatiu en xarxa com a nova cultura educativa. *Guix*, *356-357*, 71-91.

— (2011). Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y práctica educativa. *Pedagogia i Treball Social*, *1*, (1), 27-50.

Collet, J., Besalú, X., Feu, J., i Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *18*, 2.

Collet, J., i Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de proyectos educativos de ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. *Scripta Nova.* [En premsa]

Collet, J., i Tort, A. (2015). La fórmula 3D. Atenció a la diversitat, atenció a les desigualtats i atenció a les diferències. *Diari de l'Educació*. Recuperat el 22 de desembre de 2014, de http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/12/22/la-formula-d3-atencio-la-diversitat-atencio-la-desigualtat-atencio-la-diferencia/

Cuomo, N. (2009). L'emoció de conèixer i el desig d'existir. Dins P. Pujolàs (ed.), *Cap a una educació inclusiva* (p. 515-525). Vic: EUMO.

Demeuse, M., i Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? Dins M. Demeuse *et al*. (ed.) (2005), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 150-170). Brussel·les: De Boeck.

Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: EUMO.

Diputació de Barcelona. (2010). *Acompanyament a l'escolaritat*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Dubet, F., i Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer l'école*. París: Seuil.

Education, Linguistique, Societé. (2003). *Le rapport du Collège de France (1985).* Recuperat el 9 de desembre de 2015, de http://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html

Faure, E. (dir.) (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París: UNESCO.

Feito, R. (2003). Sistema de enseñanza y estratificación social. Dins F. Fernández Palomares (ed.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.

Fernández Enguita, M. (2015, març 22). El paréntesis escolar. [entrada blog]. Recuperat el 13 de desembre de 2016, de http://blog.enguita.info/2015/03/el-parentesis-escolar.html

Freire, P. (1970). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el campo.* Bogotà: Ediciones populares.

Fundación Secretariado Gitano. (2015). *La Leonor deja la escuela*. Recuperat el 23 de desembre de 2015, de http://www.laleonorreal.org/

García Castaño, F. J. i Olmos, A. (2012). *Segregaciones y la construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

Ivàlua. (2011). *Informe sobre els Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: Ivàlua.

Last Week Tonight. (maig 2016). Last Week Tonight with John Oliver: Standardized Testing (HBO) [Vídeo]. Recuperat el 20 de desembre de 2015, de https://www.youtube.com/watch?v=J6lyURyVz7k

Laval, C., i Dardot, P. (2015). *Común: Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, DOGC 5422 (2009).

Martínez Celorrio, X., i Martín, A. (2012). *Crisi, desigualtats i benestar vulnerable*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Mead, M. (1964). *Continuities in cultural evolution*. New Haven: Yale University Press.

Meo, A. I., Dabenigno, V., i Ryan, M. (2014). Esta es una escuela sin paredes pero no a la intemperie. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Educação, Sociedade & Culturas*, *42*, 157-176.

Montgomery, A.; Karagianni, D., i Androutsou, D. (2016). *Reimagining the purpose of schools and educational organizations*. Londres: Springer.

Pedró, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.

Pujolàs, P. (coord.) (2009). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: EUMO.

Sintes, E. (2013). *A les tres a casa*: *L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Subirats, J. (2001). *Educació i govern local*. Barcelona: CEAC.

— (2016). Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época. Dins J. Collet i A. Tort (coord.) *Gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

Subirats, J.; Alegre, M. A., i Collet, J. (2005). Cap a una metodologia dels Plans Educatius d'Entorn. Dins Departament d'Educació (coord.), *Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: Departament d'Educació.

Tarabini, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España. La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, *23.*

Tyack, D., i Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D., i Tobin, W. (1994). The grammar of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, *31*, 435-479.

Wright Mills, C. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.

Per citar aquest article:

Collet-Sabé, J. (2016). Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: Primers apunts per a una escola municipi. *Revista Catalana de Pedagogia*, *10,* 12-32.

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

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 33-45

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit

Accompanying educational transitions as a policy to reduce dropout rates and to improve academic success

Maribel García i Gracia
GRET-Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: Maribel.Garcia@uab.cat

Resum

L'objectiu d'aquest article és il·lustrar i aportar elements de reflexió sobre la necessària col·laboració entre els centres escolars i els agents socioeducatius del territori, per a la millora de l'èxit educatiu i la reducció de l'abandonament escolar prematur. L'article presenta dues parts diferenciades. La primera descriu el marc conceptual i metodològic de l'acompanyament a les transicions, des d'una perspectiva biogràfica i de cicle de vida. La segona presenta algunes reflexions de l'autora a partir de dues experiències singulars que ha tingut l'oportunitat de seguir: el projecte «Ser Jove després de l'ESO: tutories d'acompanyament a les transicions adolescents», que des de l'any 2003 s'està realitzant a sis instituts públics de Terrassa, particularment centrat a oferir mesures de segona oportunitat, i el projecte FYEB com a programa preventiu, dut a terme a quatre instituts de les ciutats de Badia i Cerdanyola del Vallès, l'objectiu del qual és generar un canvi d'actituds en els joves incidint en la primera oportunitat. Finalment es presenten a manera de conclusió algunes reflexions sobre els beneficis d'aquests tipus de programes.

Paraules clau

Acompanyament, transicions, millora de l'èxit escolar, abandonament escolar prematur, treball en xarxa.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the necessary co-operation between schools and socio-educational agents of the territory in order to improve educational attainment and to reduce the dropout rate. The first part of this article describes the conceptual and methodological framework of «accompanying transition» programs, from a biographical and life cycle perspective. The second part presents some reflections from two experiences in which I have been taking part. One is the project «Being young after compulsory secondary school: Accompanying teenagers' transitions». This program has been operating since 2003 in six public upper secondary schools in Terrassa; it is particularly focused on providing second-chance measures. The other is the FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning) project as a preventive program, conducted in four schools in the cities of Badia and Cerdanyola del Vallès, with the aim of generating a change of attitudes in young people, so it is more focused on first opportunities. Lastly, some thoughts on the benefits provided by this kind of programs are presented as concluding remarks.

Keywords

Accompanying, transitions, improved academic success, dropping out, networking.

Abandonament i fracàs escolar: primeres i segones oportunitats

En els últims anys hem viscut a Europa un canvi en el discurs polític sobre la desigualtat d'oportunitats educatives, que desplaça la preocupació sobre el fracàs escolar per l'abandonament escolar prematur, com a problema polític i social de primer ordre.

L'abandonament escolar prematur segueix sent un problema de primera magnitud a Catalunya. Per bé que els efectes de la crisi econòmica hagin generat una disminució de les taxes d'abandonament d'onze punts a Catalunya, entre el 2008 i el 2014. Aquest fenomen segueix tenint unes elevades proporcions i se situa en el 18,9 % com a mitjana a Catalunya (Idescat, 2015), sent molt superior en aquells territoris que concentren molta desigualtat social.

Convé diferenciar l'abandonament escolar prematur del fracàs escolar, tot i ser fenòmens relacionats, perquè situen la necessitat d'intervenció socioeducativa en moments diferenciats. Mentre que el fracàs escolar expressa les desigualtats de rendiment educatiu de l'alumnat i s'explica, en bona mesura, per la influència familiar i d'origen social (efectes primaris), l'abandonament escolar se situa en el terreny dels efectes secundaris i té a veure amb els itineraris que fan els individus després de l'escola obligatòria. Itineraris que es troben condicionats en bona part pel pes dels efectes primaris i les trajectòries escolars prèvies, però també per la disponibilitat de l'oferta formativa de Programes de Formació Professional Bàsica (PFB) (LOMCE, 2013) i per la capacitat d'atracció del mercat de treball, segons la conjuntura econòmica donada (efecte imant), pel nivell d'expectatives i aspiracions socials i pels costos d'oportunitat que representa la prossecució dels estudis.

A Catalunya i Espanya, els efectes de la crisi han fet augmentar les taxes de retenció de l'alumnat en el sistema educatiu i en programes de formació ocupacional. A Catalunya,

des del 2008 s'ha produït un augment de la matrícula en formació professional (PQPI, CFGM I CGGS), conseqüència de la disminució dels costos d'oportunitat derivats de la manca d'ocupació. També ha augmentat la continuïtat dels estudis entre els joves que inicien un PQPI: entre el 2007 (42 %) i el 2013 (74,6 %), segons les dades publicades pel Consell General de Cambres de Catalunya. Amb tot, la taxa de cobertura dels programes de formació professional Bàsica (PQPI i ara PFB) no arriba a cobrir més que un de cada tres joves que potencialment podrien participar en aquest tipus de programes.

El percentatge d'alumnat que no es gradua en ensenyament secundari obligatori a Catalunya (fracàs administratiu), expressa les dificultats en els nivells d'assoliments de l'alumnat (rendiment educatiu), però també unes cultures d'avaluació dels centres diferents segons territoris que convé també tenir present (Martínez, 2012)

Les respostes al fracàs escolar situen el dilema principalment en els centres educatius i en com donar oportunitats per a la millora de l'èxit de tot l'alumnat (polítiques de primera oportunitat), per bé que sovint es troba associat a problemes que no són estrictament escolars, i obliga a aquests a buscar suports externs. Les respostes a l'AEP situen el dilema en la necessària col·laboració entre els centres educatius i els dispositius locals de transició en el territori, per donar oportunitats per a la prossecució de la formació (polítiques de segones oportunitats).

L'abandonament escolar prematur (AEP), també equiparat al concepte NEET (*not in education employment or training*), és l'indicador considerat pels organismes oficials (EUROSTAT, OCDE) per quantificar el percentatge de població en edats compreses entre els divuit i els vint-i-quatre anys, que no ha assolit el nivell d'ensenyament secundari superior (nivell 3 de la Classificació internacional normalitzada de l'educació) i que no està ni en formació ni estudiant les quatre últimes setmanes, segons dades de l'EPA (Enquesta de població activa). Es tracta d'un indicador que, tot i permetre una aproximació comparativa als diferents sistemes educatius, presenta limitacions importants, entre les quals hi ha el risc de confondre la situació que defineix l'indicador amb una trajectòria d'exclusió formativa i laboral. Per a Quintini i Martin (2006), la majoria de joves que es troben en situació NEET ho estan de manera transitòria. Destaquen així la importància del factor temps, per reconduir aquesta situació i evitar les seves conseqüències en termes d'exclusió formativa i laboral.

Donat el caràcter biogràfic de les transicions (Garcia, 2013), resulta fonamental assumir una perspectiva longitudinal que ens permeti una major comprensió dels mecanismes que operen en la construcció d'una trajectòria formativa de risc de fracàs i d'abandonament escolar. També és important la perspectiva longitudinal per les dinàmiques d'intervenció, tal com s'aborda més endavant.

1. *Transicions educatives, biografia, cicle de vida i acompanyament*

Entendre el fet educatiu com un procés biogràfic pressuposa reconèixer que es tracta d'un fenomen que té lloc al llarg de la vida de l'individu i que es desenvolupa sota la influència d'agents socials significatius que operen en diferents àmbits: la família, el grup d'iguals, els docents i d'altres professionals de la intervenció socioeducativa. Al llarg d'aquest procés, l'alumnat experimenta un seguit de canvis de contextos

institucionals: el pas de la família a l'escola bressol, d'aquesta a l'escola primària, cavis de cursos, cicles i nivells, el pas de l'escola primària a la secundària, de l'institut a la universitat, de la institució escolar al mercat de treball, etc. Tots aquests processos biogràfics de transició expressen canvis de rol i de posicions relacionals que nens i adolescents construeixen i interioritzen interactuant amb diferents agents de socialització i segons els quals van construint la seva identitat i el seu projecte vital. Aquestes transicions es caracteritzen per una gran diversitat i heterogeneïtat de condicions i situacions, en funció del desigual capital social i cultural d'origen, desiguals expectatives de futur i trajectòries escolars prèvies; desiguals contextos familiars, i en funció, també, de les constriccions o d'oportunitats del context local i immediat. La perspectiva biogràfica situa la dimensió temporal en la cruïlla de les intervencions i permet integrar en el mateix pla analític estructura i acció, les condicions objectives i subjectives de les transicions. Tanmateix, una perspectiva biogràfica i holística de les transicions permet comprendre la interacció de factors (escolars, familiars, socioeconòmics, culturals) que intervenen en la construcció social del fracàs i l'abandonament escolar, i reclama avançar cap a l'articulació de polítiques d'acompanyament intersectorials entre centres educatius, famílies i agents socioeducatius del territori.

És, des d'aquesta perspectiva biogràfica, que cal entendre les polítiques d'acompanyament a les transicions: polítiques longitudinals, sostingudes en el temps. Tanmateix, al llarg d'aquests processos hi ha alguns moments que són particularment susceptibles d'acompanyament, tant dels infants i joves com de les seves famílies. En termes estrictament educatius, destaquem els següents moments clau de transició:

— El trànsit de la família a l'escola bressol.

— El pas de l'escola bressol a l'escola infantil.

— El trànsit de l'escola infantil a la primària.

— La transició de l'escola primària a la secundària (pel que suposa el canvi de cultures docents i per la influència particular del grup d'iguals sobre els adolescents).

— La transició de l'escola a l'escola (de la secundària obligatòria a la secundària postobligatòria).

— La transició de l'escola al treball (xarxes locals de transició escola-treball).

Des de la perspectiva de les transicions educatives i de la construcció d'un projecte de vida singular, l'acompanyament educatiu d'infants i joves requereix incorporar la variable temps, pel seguiment d'un tram biogràfic, que sol coincidir amb processos vitals i de canvis singulars o incidents crítics (en l'àmbit formatiu, familiar, personal...).

En el marc d'aquest procés vital de canvi, l'escola i el tutor d'aula tenen un paper clau d'acompanyament però, en situacions de vulnerabilitat social, necessita buscar col·laboracions amb altres agents del territori que li permetin coordinar i integrar actuacions amb les famílies i l'alumnat, en el marc d'un l'equip multiprofessional d'intervenció més ampli. Ara bé, l'acompanyament educatiu no es redueix a la coordinació d'actuacions. Es troba associat amb la idea de «doble dret»: «El dret a rebre determinades prestacions o serveis bàsics i el dret a la personalització, al suport personalitzat perquè aquestes ajudes esdevinguin realment eficients en la generació

d'un procés personal de canvi, en la modificació dels contextos vitals que generen mancances i dificultats» (Funes, 2009, p. 13). L'acompanyament educatiu pivota així sobre quatre elements claus: la idea de referent adult positiu, la idea de procés i seguiment d'infants i joves, des de la coresponsabilitat dels agents i les institucions i el principi de normalitat i inclusió social.

El primer requisit de l'acompanyament educatiu és disposar d'un referent adult positiu, amb qui el jove estableixi un vincle de comunicació regular, basat en la confiança, la proximitat i el respecte mutu. El segon requisit és el seguiment dels joves per part de la xarxa socioeducativa local, per compartir i identificar situacions que requereixen respostes i recursos coordinats, evitant així intervencions puntuals, aïllades i fragmentades que resulten poc eficaces. El tercer requisit d'aquestes polítiques és tendir cap a la normalització, per això cal superar les polítiques específiques i compensatòries per avançar cap a polítiques generalistes i preventives, així com també cal combinar les polítiques assistencials i les polítiques socioeducatives.

Val a dir que l'acompanyament no és només una necessitat exclusiva dels joves en dificultat, sinó del conjunt de l'alumnat, també dels «altres alumnes» inicialment orientats cap a una formació professional i que requereixen suports per elaborar un projecte professional o per a la reorientació acadèmica o professional, donades les elevades taxes d'abandonament escolar també entre els joves que inicien un ensenyament secundari superior, sigui en la modalitat de batxillerat o de formació professional.

En definitiva, les polítiques d'acompanyament tenen com a objectiu acompanyar processos educatius de construcció d'itineraris en moments vitals de canvi (escolar o altres) i tenen un marcat component preventiu. Les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat són definides com a «polítiques públiques de caràcter local, planificades i gestionades des del coneixement del territori i amb la col·laboració dels seus agents educatius i socials, basades en el seguiment i suport dels infants i adolescents d'un municipi, amb la finalitat de promoure l'èxit escolar per a tothom» (CIIMU, 2010).

2. *Obrir l'escola al territori i el territori a l'escola*

En els últims vint anys, en una bona part dels municipis de Catalunya s'ha viscut una creixent articulació i coordinació d'actuacions desenvolupades entre escola i entorn, entre l'educació formal i no formal (Trilla, 1985). Aquest nou paradigma emergent implica una nova concepció de l'escola arrelada al territori i una concepció del territori com a agent educatiu, més enllà de les estrictes i escasses competències en matèria educativa de l'administració local. Aquest nou paradigma (Merino, 2012) respon, en part, a la creixent complexitat social i als nous reptes socials als quals l'escola, per si sola, no pot fer front, així com a la pèrdua del monopoli de l'educació que en el passat havia tingut l'escola. A més, les fronteres entre l'educació formal i no formal es desdibuixen: algunes formacions, inicialment desenvolupades en el camp del que s'ha convingut a denominar *educació no formal*, s'han vist incorporades recentment en el currículum de l'educació formal. Vegeu, per exemple les experiències d'aprenentatge-servei desenvolupades en els últims anys com a experiències innovadores en alguns centres, i recentment incorporades, per decret, en el currículum del segon cicle de l'ensenyament secundari obligatori (Decret 187/2015). També algunes formacions

històricament excloses de l'educació formal s'han vist integrades en el sistema educatiu, com ara la formació professional, que, històricament parlant, va passar de ser una formació gremial, en els seus orígens, a una formació integrada en el sistema educatiu. Tanmateix, altres formacions evolucionen en el sentit invers, cap a processos de desformalització, com la formació a distància o, més recentment, la formació professional dual. Aquest desdibuixament de les fronteres és, però, encara, una realitat poc perceptible. Superar la divisió entre *escola* i *fora escola* requereix un canvi de cultures organitzatives i professionals, dins i fora del centre educatiu. Es tracta d'un llarg camí a recórrer, que hauria de permetre obrir l'escola i superar velles inèrcies de treball entre els professionals de l'educació i de la intervenció social, basades en uns principis de classificació forts (Bernstein, 1990) que es tradueix en unes cultures professionals molt diferenciades entre mestres i educadors socials per trencar amb la clàssica divisió de què són i què no són problemes d'escola (Garcia, 2007).

En contextos d'alta complexitat i elevada desigualtat social, alguns centres escolars inicien experiències de col·laboració amb l'administració local, particularment amb els educadors socials, però també amb els tècnics d'educació, de joventut, d'integració social o de salut. Aquestes experiències permeten generar canvis en les formes de treball i de concebre l'educació, des d'una visió holística i sistèmica de l'Infant i l'adolescent, més enllà del seu rol d'alumnes. La pèrdua del monopoli escolar de l'educació i l'augment d'espais, temps i agents d'educació requereix establir ponts entre l'escola i els diferents recursos, programes i serveis educatius del territori.

3. *Enfortir el capital social i la participació de la comunitat educativa*

Les relacions entre escola i territori només poden ser enfortides des de la proximitat, ja que el territori, conformat pels ciutadans que hi viuen i els seus referents institucionals, és l'espai a partir del qual s'articulen les polítiques públiques, les actuacions i les iniciatives de la societat civil i es concreten les demandes i les necessitats de la població. La implicació de l'escola en el territori i de la comunitat educativa en l'escola, mitjançant un treball en xarxa, sovint és vista com a recurs per incrementar el capital social dels centres, les famílies i el territori.

El concepte de *capital social* esdevé així central, per facilitar la integració dels serveis comunitaris, la intersectorialitat de les actuacions i de les iniciatives socioeducatives que es desenvolupen en el territori i per incrementar la participació i la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles, i requereix establir i enfortir xarxes de relació amb la comunitat.

Les teories del capital social, desenvolupades en sociologia de l'educació (Bourdieu, 2001; Coleman, 1987; Putnam, 1994), proporcionen un marc per a la col·laboració entre diverses institucions en una comunitat en benefici de l'alumnat i la mateixa comunitat. Aquest nou enfocament de la intervenció educativa i social, des de les teories del capital social, aporta un nou marc per a la millora de l'educació i l'equitat.

El «capital social» fa referència als recursos amb què compta una persona, grup o comunitat, fruit de la confiança entre els membres i de la formació de xarxes de suport mutu que genera efectes beneficiosos per a la comunitat i els seus membres. Aquest capital és producte de la interacció en la comunitat i té components estructurals i

culturals. Com assenyala Bolívar (2006) seguint la formulació de Putnam (1994) «importen aquells aspectes de l'organització social com la confiança, les normes i la creació de xarxes comunitàries d'intercanvi social, que són un mitjà pel compromís cívic i la participació democràtica dels ciutadans i que poden millorar l'eficiència d'una societat*»,* sense oblidar els components estructurals que ho fan possible.

En definitiva, enfortir el capital social i la participació de la comunitat educativa permet dinamitzar el teixit associatiu i cultural, potenciar la participació de les famílies en l'educació i en l'accés a l'oferta educativa i de lleure i reforçar el capital social de les famílies i del territori, que, en determinats contextos sol ser mitigat. «Incrementar el capital social al servei de l'educació dels ciutadans suposa, en primer lloc, posar-la en connexió amb l'acció familiar, però també estendre els seus escenaris i camps d'actuació al municipi o ciutat, com a forma de fer front als nous reptes socials» (Bolívar, 2006).

4. *Dues experiències singulars d'acompanyament a les transicions*

L'augment de les demandes i pressions socials sobre l'escola i el territori ha generat en molts municipis la necessitat de donar respostes integrades, en el marc de projectes educatius de ciutat i del desplegament de les polítiques educatives locals. Algunes d'aquestes polítiques centrades en el pas de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari poden ser considerades experiències de referència orientades a millorar la coordinació territorial entre els centres d'educació primària i secundària (per millorar el coneixement dels aspectes pedagògics curriculars i metodològics). Existeixen, però, un menor nombre d'experiències amb relació a l'acompanyament i l'orientació. A continuació, es descriuen dues experiències singulars d'acompanyament per a la reducció de l'abandonament escolar prematur, amb els quals he pogut col·laborar en qualitat d'assessora i avaluadora, respectivament: El projecte «La tutoria d'acompanyament a les transicions adolescents», de l'Ajuntament de Terrassa, i el projecte FYEB dins del marc del Programa d'Aprenentatge Permanent Comenius Regio, finançat per la UE i desenvolupat en els municipis de Badia i Cerdanyola del Vallès.

«La tutoria d'acompanyament a les transicions adolescents»

El projecte «La tutoria d'acompanyament a les transicions adolescents» neix a Terrassa l'any 2003-2004 per desenvolupar algunes línies estratègiques que emanaven del Projecte Educatiu de Ciutat, entre les quals hi ha la millora dels plans d'orientació acadèmica i professional, l'adequació dels recursos socioeducatius culturals i de temps lliure a les necessitats dels adolescents de la ciutat, la millora dels serveis d'informació, orientació, suport i seguiment dels joves i la necessitat de definir polítiques transversals i de formes estables d'observar la realitat dels adolescents del municipi, compartint prioritats i perspectives.

El projecte neix amb l'objectiu de facilitar la transició dels joves després de l'escola obligatòria, a partir d'un marc d'actuacions d'acompanyament, de caràcter transversal i integrades, que permetin coordinar accions, iniciatives, serveis i institucions, particularment entre els professionals que treballen en els serveis municipals de les àrees d'educació, treball, joventut i serveis socials i els centres de secundària de la

ciutat amb la voluntat de construir una relació útil entre els instituts Públics de secundària del municipi i l'administració local.

També és un objectiu del projecte acompanyar tots els joves que finalitzen l'ensenyament secundari amb voluntat de normalització dels recursos i serveis del territori, mitjançant respostes generals o específiques al conjunt de joves d'una promoció (perspectiva de cohort o generació).

Per a la implementació amb èxit d'aquest projecte ha estat clau l'acord polític entre quatre regidories de l'administració local: Educació, Serveis Socials, Promoció Econòmica i Serveis Socials amb una clara voluntat de destinar recursos humans i incorporar el seu projecte en els seus respectius àmbits d'actuació. La coordinació tècnica del projecte recau en el Patronat Municipal d'Educació. Des del punt de vista tècnic es va procedir a elaborar grups de treball intersectorials a cadascun dels sis instituts participants formats pels tècnics de les àrees referides, els coordinadors pedagògics, els tutors de quart d'ESO i els respectius professionals de l'EAP. L'alumnat participant del projecte ha anat incrementant en la mesura que aquest s'anava fent extensiu en els instituts participants, passant de vuitanta alumnes del primer institut, l'any 2003-04 a més de cinc-cents alumnes dels sis instituts que implementen el projecte actualment.

El projecte ha permès una millor definició i coneixement del mapa de recursos formatius disponibles a la ciutat, ordenant l'oferta i fent-la accessible per a les diferents institucions i professionals que treballen amb els joves i per als mateixos joves. El projecte ha permès també generar un sentiment de coresponsabilitat entre els professionals, entenent que el problema de la transició té a veure amb el que passa en els instituts i no només amb el que passa un cop els joves finalitzen l'ensenyament obligatori. En aquest sentit, les activitats d'orientació dutes a terme pels tècnics locals amb els alumnes de quart curs de l'ESO i el seu seguiment posterior, durant un any, ha facilitat l'acompanyament d'aquests.

Fruit de la necessitat d'agilitzar i compartir informacions del seguiment d'aquests alumnes, es va procedir al disseny d'un instrument de recollida de les diferents actuacions, mitjançant la creació d'un dispositiu informàtic compartit pels diferents professionals del grup de treball a cada institut. Aquest instrument, la utilització del qual va generar, en els inicis, algunes resistències, s'ha revelat molt útil en permetre un registre d'incidències i d'informacions de diferents contextos educatius que poden ser rellevants per a altres professionals que es vinculen amb el jove, com a eina de comunicació i per a la coordinació de les actuacions. Un dels avantatges evidents d'aquest recurs «normalitzat» és que permet disposar d'un sistema d'informació regular, la qual cosa fa que esdevingui un petit observatori local de les transicions dels joves del municipi i de les actuacions dutes a terme, una informació regular a partir de la qual es pot nodrir la presa de decisió política (Garcia, 2013).

El projecte FYEB

El projecte FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning) és un projecte finançat pel Programa d'Aprenentatge Permanent Comenius de la Unió Europea, desenvolupat a partir a l'associació de diferents institucions educatives de Badia del Vallès, Cerdanyola del Vallès i Portsmouth (Anglaterra). Té també com a partenariat el

Consorci per l'Ocupació i la Promoció Econòmica del Vallès Occidental, i quatre instituts d'Educació Secundària situats en aquests dos municipis del Vallès. El projecte ha tingut també el suport de la inspecció educativa.

Es tracta d'un projecte de caràcter preventiu, que intervé sobre un total de trenta-vuit joves (*considerats com a públic objectiu*) més una cinquantena d'alumnes provinents d'un dels instituts participants. El projecte pretén generar un canvi en les actituds personals dels adolescents participants en el programa dotant-los d'eines que els permetin la millora de les seves competències personals i socials per afrontar el seu futur formatiu i laboral amb més garanties d'èxit. El projecte també té per objecte incidir en els contextos i professionals amb els quals els joves es relacionen, millorant la comprensió de l'etapa evolutiva de l'alumnat per part del professorat, la coordinació i l'eficàcia de les intervencions desenvolupades des de l'àmbit comunitari i les competències parentals en l'acompanyament escolar i personal de les famílies dels joves que hi participen. Es desenvolupa a partir de quatre eixos centrals d'intervenció: els mateixos joves, la comunitat, les famílies i el professorat.

El projecte FYEB és un projecte integral que aborda les intervencions socioeducatives amb l'alumnat des d'una perspectiva sistèmica, actuant des de l'àmbit acadèmic i escolar, relacional i contextual. El programa gira al voltant d'un projecte d'Aprenentatge-Servei (APS) combinat amb formació en emprenedoria i desenvolupat dins de l'horari lectiu. L'APS està adreçat a persones de la comunitat.

El projecte d'APS i emprenedoria es complementa amb diverses accions (concentració plena de l'atenció —*mindfulness*—, orientació educativa, acompanyament a les famílies i mentoria des del grup d'iguals). Una de les línies innovadores del projecte han estat els tallers de *mindfulness*, orientats a millorar competències personals i socials, partint de la presa de consciència per a la regulació de les pròpies emocions i sentiments, que, d'altra banda, es consideren aspectes claus per a la millora de l'èxit escolar. El conjunt d'actuacions pretén potenciar un canvi d'autoconcepte en l'autoestima dels joves, en les seves competències socials, en les seves actituds escolars i en el clima relacional a l'institut. El projecte preveu també l'acompanyament educatiu, prenent com a base la identificació del referent educatiu per a cada un dels joves, el disseny d'un instrument de seguiment de les diferents activitats en les quals participen els joves (plataforma o dispositiu informàtic) per enregistrar incidències en tots els contextos.

D'entre els resultats obtinguts pel projecte, les propostes d'aprenentatge i servei han permès que els nois participants tinguessin una experiència d'aprenentatge vivencial i significativa, sobre la qual posar en joc competències i habilitats diferents de les habituals, en un context no escolar, la qual cosa ha estat un factor molt valorat per l'alumnat, el professorat implicat en l'experiència i les entitats i persones de la comunitat amb les quals s'ha desenvolupat, que consideren que el projecte ha generat un benefici mutu.

El jovent implicat en el projecte considera que els hi ha permès millorar les seves competències personals i emocionals, valoració que és compartida pel professorat implicat. També s'ha produït un canvi en les percepcions mútues: Els joves senten una major confiança cap al professorat implicat en l'experiència i aquests han modificat la seva mirada i les expectatives dipositades sobre aquest alumnat.

No obstant això, la implementació d'un projecte d'aquestes característiques presenta algunes limitacions que tenen a veure amb la dificultat que els canvis produïts en el jovent tinguin un ressò efectiu en termes de resultats d'aprenentatge i planteja la necessitat d'intervenir molt abans de la secundària. També tenen a veure amb les dificultats per a l'acompanyament d'aquelles famílies en risc o en situació de vulnerabilitat social, que resulten difícils d'acompanyar i que requereixen un treball molt individualitzat i singular, compartint suports entre l'escola i altres serveis o programes locals, que permetin millorar la confiança d'aquestes cap a la institució escolar.

En definitiva, projectes d'aquestes característiques són un bon marc per consolidar la relació entre els centres de secundària i l'administració local. També per facilitar el treball intersectorial entre espais i agents de socialització per on transiten els joves (escola, centres socioculturals i d'oci, etc.) i que els recursos i serveis adreçats a la població jove tinguin més presència per a ells.

5. *Principals conclusions*

La creixent complexitat social i els nous reptes socials als quals l'escola ha de fer front obliga a repensar l'escola i obrir-la al territori, com també obrir el territori a l'escola. En aquest canvi de paradigma, les polítiques d'acompanyament a les transicions esdevenen un àmbit d'intervenció des del qual modificar trajectòries de risc de fracàs i abandonament escolar. Els programes d'acompanyament a les transicions requereixen una perspectiva biogràfica i longitudinal, ja que es tracta d'acompanyar processos, de l'alumnat, però també acompanyar a les famílies i donant els suports necessaris als centres educatius perquè puguin fer la seva tasca mitjançant un treball amb els agents socioeducatius del territori, partint d'un principi de coresponsabilitat i una metodologia de treball en xarxa per crear una xarxa educativa local.

La implementació i consolidació de projectes compartits, com els esmentats, requereix que aquests siguin sostenibles. S'han de poder consolidar en el temps, i ser sostenibles tant des del punt de vista dels recursos econòmics com dels humans. Per aquesta sostenibilitat és important que el projecte sigui integrat com a projecte de centre i com a projecte local, per això el lideratge i la implicació de tot l'equip participant és fonamental pel fet de ser un centre es requereix la implicació de l'equip directiu, com també és important compartir processos d'avaluació (diagnòstica, d'implementació i de resultats) i visibilitzar els efectes del programa sobre l'alumnat i les institucions implicades.

Per evitar que els projectes locals d'acompanyament a les transicions esdevinguin un recurs d'externalització o derivació de «problemàtiques» la implicació dels tutors de curs esdevé fonamental. També com a figura de referència per a l'alumnat i les famílies, i integrar aquests projectes en el Pla Acció Tutorial de centre.

Una de les claus de l'èxit d'aquests programes està en com la comunitat educativa participa en el disseny i la concreció del projecte. El lideratge distribuït ha permès que aquest sigui consensuat entre els professionals i les institucions participants, compartint el sentit, la viabilitat, les possibles dificultats i adaptar el projecte a la complexitat organitzativa dels centres de secundària.

Una de les dificultats en el lideratge d'aquest tipus de projectes es troba en la necessitat de vèncer interessos particulars dels agents i les institucions implicades. Les àrees d'educació de l'administració local tenen un paper fonamental en l'impuls d'una bona part dels projectes desenvolupats, però poden ser també altres àrees de l'administració local (Joventut, Acció social...) les promotores de projectes similars. En qualsevol cas, cal vèncer les inèrcies sectorials, per la qual cosa resulta fonamental un acord polític local que inclogui aquest tipus de projectes com un àmbit polític prioritari. També resulta fonamental el suport de l'administració educativa, particularment de la inspecció educativa, que ha de donar suport als centres. Tanmateix, un lideratge compartit requereix que la detecció de necessitats, el diagnòstic i el disseny dels projectes siguin compartits en un procés ampli de participació.

Un dilema comú a aquest tipus de projectes és definir la població potencialment beneficiària de les intervencions. En alguns casos s'opta per dissenyar un programa que té vocació de normalitzar-se com a recurs per al conjunt de joves. En altres casos, es pensa com a recurs específic per joves amb necessitats educatives específiques. Els resultats dels programes descrits mostren que com més normalitzat sigui el programa més facilitats té per a la integració i la inclusió social dels joves en les dinàmiques escolars i comunitàries. No obstant això, també es constaten les dificultats per intervenir sobre situacions de molta desafecció escolar, com són les situacions d'absentisme crònic, que requereixen també intervencions d'acompanyament específiques.

Els programes d'acompanyament a les transicions, ja siguin concebuts com un recurs per a la provisió de serveis, per donar oportunitats i prevenir trajectòries d'abandonament escolar prematur o com a projectes de transformació de la comunitat requereixen ser pensats com una política local integrada que incideix en els contextos (escolar, familiar, d'entorn, dels iguals) en què els joves es desenvolupen.

La transversalitat i la intersectorialitat de les actuacions requereixen coresponsabilitat entre tots els agents implicats i superar també des de l'àmbit de l'administració local velles lògiques d'omissió, delegació o fins i tot voluntarisme tècnic, per avançar cap a un veritable compromís i treball intersectorial entre àrees (Albaigés, 2012).

Des d'aquesta òptica, la xarxa educativa local és entesa com a xarxa integrada per totes les persones i institucions que formen part de la comunitat educativa: els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció socioeducativa, de serveis socials, de joventut, de l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars, etc. La metodologia de treball en xarxa ha de permetre avançar cap a aquesta coresponsabilitat.

En definitiva, concebre l'acompanyament a les transicions com a política local sostinguda permet també donar suport als centres educatius i a la seva tasca educativa per a la millora de l'èxit, la reducció de l'abandonament escolar prematur i la inclusió social d'infants i joves del territori.

Bibliografia

Albaigés, B. (2012). Desigualtats territorials i coresponsabilitat dels ajuntaments en el desplegament de polítiques educatives. Dins L. Diaz (dir.), *Polítiques públiques dels municipis catalans* (p. 342). Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.

Bolivar, A. (2006). Família y Escuela. Dos mundos obligados a trabajar en común. *Revista de Educación*, *339*, 119-146.

Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta, 94/95*, 83-87.

CIIMU. (2010). *Acompanyament a l'escolaritat: Pautes per a un model local de referència.* Col·lecció «Estudis-Sèrie Educació» (2, p. 266). Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher, 16* (6), 32-38.

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 de 28 d'agost de 2015, (2015).

Institut d'Estadística de Catalunya. Idescat. (2015). *Abandonament prematur dels estudis*. Recuperat el 20 de desembre de 2016, de http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508

Garcia, M. (2007). El papel de los municipios en las políticas de educación inclusiva. *Revista Guix*, *332*, 57-67.

— (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre per a la millora de la qualitat educativa, BOE 295 § 12886 (2013).

Martínez, J. S. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. Dins M. Puelles Benítez (coord.), *Fracaso, abandono y competencias en el sistema educativo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Merino, R. (2012). La educación social en la escuela / La escuela en la educación social. *Revista de Educación Social*, *16*.

Putnam, R. D., Leonardi, R., Nanentti, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: La experiencia italiana en descentralización administrativa.* Caracas: Editorial Galac.

Quintini, G., i Martin, S. (2006). Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market of the OCDE countries. *OCDE Social, Employment and Migration Working Papers, 39,* 1-70.

Trilla, J. (1985). Educación formal, no formal e informal. Dins S. de la Torre *et al.*, *Textos de pedagogía: Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*. Barcelona: PPU.

Per citar aquest article:

Garcia, M. (2016). L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit. *Revista Catalana de Pedagogia, 10*, 33-45.

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

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 46-58

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Els projectes artístics en la construcció de nous espais educatius

Artistic projects: building new educational spaces

Diego Calderón Garrido,[a] Josep Gustems i Carnicer,[b] Silvia Burset i Burillo[c]

[a] Universitat de Barcelona. A/e: dcalderon@ub.edu

[b] Universitat de Barcelona. A/e: jgustems@ub.edu

[c] Universitat de Barcelona. A/e: sburset@ub.edu

Resum

L'educació no formal ens ofereix una infinitat de projectes artístics en els quals la creativitat serveix de camí cap al benestar de tots els seus participants. Aquest article analitza els processos creatius presents en els projectes així com els beneficis personals i socials que aquests tenen. Posteriorment, es mostren diversos projectes que es duen a terme en diversos àmbits (presons, museus, centres culturals, aire lliure, etc.) i abracen diverses expressions artístiques (música, teatre, pintura, circ, etc.). Tots aquests projectes es realitzen a l'àrea metropolitana de Barcelona i mostren les possibles directrius a seguir en la construcció de nous espais educatius que ajudin a l'escola a ampliar els seus àmbits d'acció.

Paraules clau

Projectes artístics, creativitat, benestar, educació no formal.

Abstract

Non-formal education offers countless artistic projects in which creativity serves as a path to the well-being of all its participants. This article analyzes the creative processes present in the projects as well as the personal and social benefits that they have. Additionally, we analyze several projects carried out in various areas (prisons, museums, cultural centers, outdoors, etc.), embracing diverse artistic expressions (music, theater, painting, circus, etc.). All of these artistic projects are carried out in the

metropolitan area of Barcelona and show the possible guidelines to follow in building new educational spaces that help the school expand its areas of action.

Keywords

Art projects, creativity, wellness, non-formal education.

Introducció

En una societat complexa, composta, cada vegada més per diferents personalitats, cultures, formes d'expressar-se i de comunicar-se, i diverses formes de sentir, l'àmbit educatiu formal no pot abastar tot el desenvolupament de les competències artístiques, portadores de valors transversals i polièdrics (Vallès i Calbó, 2010).

Els àmbits educatius no formals, doncs, són l'espai en què els projectes artístics prenen el seu protagonisme. Són àmbits que es desprenen de les construccions curriculars característiques de l'educació formal i es beneficien de la immediatesa dels processos. Altrament, ofereixen espais on l'expressió i l'art es desenvolupen en tot el seu sentit perquè el creador i el receptor estan involucrats de manera màgica en el procés iniciador, constructor i finalitzador de l'obra artística. Espais en els quals s'erigeix una sinergia per mitjà del procés creatiu. Espais en els quals, en definitiva, trobem solucions proposades per la mateixa societat a les limitacions de les activitats impulsades des de l'escola tradicional.

En qualsevol cas, aquest paraigua no formal que acabem d'obrir per acollir als projectes artístics ens permet a més fomentar una educació enfocada sobretot en els processos. D'aquesta manera, l'educand esdevé alhora el subjecte i l'objecte de l'educació. Això propicia la transformació a partir de processos de reflexió i de conscienciació social i la interacció entre les persones i la seva realitat (Kaplún, 1998).

En aquest article, de caràcter descriptiu exploratori, ens centrem en el procés creatiu dels projectes i en els beneficis que aquests tenen en el benestar personal i social dels seus usuaris, per mitjà de la mostra d'exemples representatius de diferents projectes artístics que es desenvolupen a Barcelona. Per tant, no es poden assegurar els mateixos resultats amb projectes similars en altres llocs, però sí que es poden apuntar línies mestres de realització que serveixin d'inspiració. En aquest sentit, la Ciutat Comtal, cap i casal del territori català, pot esdevenir model de referència, avantguarda d'idees i de propostes gràcies a l'extrem dinamisme de la seva població, cada cop més multicultural, itinerant i provisional, on es fan paleses les tensions que anunciava fa dues dècades l'informe Delors, entre allò local i allò global.

La constant aparició de propostes educatives no formals, especialment en l'àmbit artístic i associacionista, fan que Barcelona sigui un autèntic laboratori educatiu que orienti els territoris veïns amb característiques o problemàtiques similars. D'aquesta manera, es pretén oferir oportunitats educatives als infants i joves de diferents procedències i localitzacions, oportunitats que s'arrelen a institucions amb vincles locals i comarcals, que permetin el desenvolupament de projectes artístics.

Per analitzar un projecte hem de considerar dos agents actius: qui el produeix i qui el rep. En aquest sentit, la gran aportació que ofereixen els projectes artístics és que el productor únicament fa les tasques de facilitador, ja que el procés és completat sempre pel receptor. Això té una gran repercussió en el paradigma pragmàtic en l'àmbit educatiu, ja que qüestiona el model estàtic basat en l'apreciació passiva del fenomen artístic i el substitueix per l'experiència i la pràctica. Així, per exemple, i en el cas dels projectes musicals, aquesta no s'entén com un substantiu sinó com un verb: «musicar/*musicking*» (Small, 1999). De la mateixa manera, no parlarem de *pintura* sinó de *pintar*, ni de *cuina* però si de *cuinar*, etc.

En conseqüència, parlar de *receptor* d'un projecte, parlar de *beneficiari* d'un projecte, parlar d'*usuari* d'un projecte, significa parlar del creador d'un projecte. D'aquesta manera podem entendre que l'aprenentatge no és resultat de l'ensenyament unidireccional, sinó de la construcció a partir dels processos viscuts.

Els projectes artístics com a camins vers la creativitat

Els projectes artístics combinen elements pertanyents a diferents disciplines del coneixement, ja sigui en forma multidisciplinària o interdisciplinària. La interdisciplinarietat apareix com una metodologia formativa, investigadora i creadora posterior a la formació disciplinària, clarament adient a la pràctica professional, ja que els problemes reals del món d'aquesta pràctica professional són complexos i, per tant, interdisciplinaris (Gustems, Sánchez, Duran i Burset, 2013). Aquesta interdisciplinarietat requerirà una actitud oberta que reforça l'àmbit de les actituds i els valors (Arana, 1996).

En primer lloc, i perquè el projecte prengui forma, hem de parlar de la persona o persones que l'ideen i dissenyen. En aquest sentit, els projectes s'articulen com la forma d'aconseguir alguna cosa a través d'un procés viu caracteritzat per la confluència d'idees creatives (Calderón i Gustems, 2014). Un procés en el qual, tal com argumenta David Perkins (2000), es produeixi una *exploració* del camí òptim per arribar a un objectiu; una *detecció* dels indicis que apuntin a una direcció òptima; una *reconsideració* del procés dut a terme per valorar una continuació o un canvi; i un *desenfocament* que ajusti els resultats a la viabilitat de la idea.

En aquest procés, ple de pendents que de vegades pugen i d'altres baixen, arriba un moment en què es produeix el denominat *cognitive snap* o Eureka que es presenta com el punt revelador en què el subjecte troba el camí a seguir en un període de *transformació* en el qual moltes vegades hi ha una gran distància entre les expectatives i la solució final. D'aquesta manera, un projecte que viatja per un mar d'idees fins a arribar a bon port sempre té el suport d'una o diverses persones decidides a canviar alguna cosa, a construir quelcom, a provocar alguna cosa a la societat.

Abans de considerar que el procés està acabat, entren en joc els usuaris i beneficiaris del projecte. Aquests, tal com ja hem descrit, donen sentit al projecte a través de la seva finalització. Així doncs, el procés creatiu vinculat al disseny del projecte es compagina amb el procés creatiu que el beneficiari inicia en prendre part d'aquest projecte. En aquest moment, l'usuari pren part del mateix procés d'exploració, detecció, reconsideració, desenfocament, *cognitive snap* i transformació. D'aquesta

manera qualsevol persona que participi en un projecte artístic es fa beneficiària del desenvolupament creatiu que aquest comporta. De la mateixa manera, qualsevol persona que participa en un projecte artístic es converteix en el protagonista del procés educatiu no formal que aquest implica.

En qualsevol cas, el procés de creació d'un projecte activa en la ment del subjecte la combinació de complexes operacions que es concreten en categoritzacions, processos i nivells d'adquisició per produir significats i crear un marc concret d'acció. Així doncs, projectar, crear un marc, des d'una perspectiva i posicionament de valors i creences, significa explorar recursos humans i materials, i articular els mitjans per aconseguir uns objectius en pro de la transformació o creació d'una situació, amb l'assumpció de riscos i d'incerteses en la planificació d'accions en el temps. Aquesta planificació es pot veure subjecta a continus canvis susceptibles de millorar la qualitat i viabilitat de les expectatives del projecte. Aquests canvis poden ser predictius o producte de la superació d'accions fracassades, ja que, per arribar a resultats originals i diferents, el procés exigeix explorar possibilitats i explotar oportunitats en pro de la materialització d'idees (Bruner, 2002).

Els projectes artístics com a camí cap al benestar

En qualsevol cas, tots aquests projectes busquen un fi últim: el benestar i la felicitat dels seus participants. Per això, parlar de benestar és parlar de salut en un sentit ampli del terme, no restringit a la medicina i les raons del cos, tal com ho definia l'OMS ja el 1948 «estat de complet benestar físic, mental i social i no només la mera absència de malaltia», un ampli ventall de potencialitats intel·lectuals, socials, emocionals i físiques, característiques de l'ésser humà al llarg de totes les èpoques i cultures (Ryff i Singer, 1998).

En la consecució d'aquesta felicitat, Buss (2000) va identificar-ne quatre elements essencials: la companyonia, l'amistat, el parentiu i la col·laboració. Aquests quatre elements resten importància als ingressos econòmics d'un projecte, tot i que podria semblar que prevalgués a primera vista (Diener i Seligman, 2004).

Per tant, involucrar-se en un gran nombre d'objectius i propòsits augmenta la sensació de felicitat, d'esforç i de compliment, així com de comprometre's amb els propis objectius vitals a llarg termini. En la mateixa línia, Fordyce (1983) va proposar algunes estratègies per augmentar la felicitat: mantenir-nos ocupats i actius, realitzar actes d'amabilitat o passar més temps en companyia. D'aquesta manera, la idea de «fer alguna cosa per millorar» ja és un impuls a la felicitat suficient per aixecar l'ànim a curt termini. Hem de «treballar» en pro de la felicitat, no és quelcom que succeeixi gratuïtament, sense esforç o sense voluntat.

Fredrickson (2001) plantejà que les emocions positives existeixen per ampliar i construir repertoris de pensament i acció. L'alegria, per exemple, permet explorar un major nombre de situacions, jugar, practicar activitats artístiques gratificants, tenir relacions més obertes amb altres persones, etc. Val la pena cultivar les emocions positives, no només com a estats finals en si mateixos, sinó com a mitjans per créixer psicològicament i mantenir el benestar al llarg del temps. La pràctica de les arts es presenta, en aquest sentit, com una experiència que permet la vivència d'emocions

positives amb la freqüència que es desitgi, una mena d'«autoadministració» emocional terapèutica.

Però no qualsevol pràctica val. Perquè una pràctica artística provoqui satisfacció vital ha d'estar encaminada a potenciar les fortaleses primordials: esperança, vitalitat, gratitud, amor o curiositat (Peterson i Seligman, 2004). Qualsevol programa en educació artística ha de garantir que els seus plantejaments promoguin l'esperança (per exemple, els objectius han de ser assequibles per a l'usuari), la vitalitat (compatible amb la vida de la persona i estimulant), la gratitud (no buscar l'egoisme —premis, fama personal— sinó el benestar aliè), amor (sensació de gaudi i plenitud) o la curiositat (exercitació experimental).

Un ventall de projectes artístics

En aquest sentit trobem multitud de projectes artístics que s'han articulat amb la finalitat de desenvolupar benestar a través de la participació en els processos artístics. D'aquesta manera, es converteix l'espectador en creador i el públic en autor. Tal com ja hem dit, aquí únicament reflectirem una petita mostra pertanyent a l'àrea de Barcelona que, sens dubte, qualsevol lector podrà completar amb d'altres experiències en el territori. Per a aquesta selecció que aquí es mostra, hem buscat una pluridisciplinarietat tant en les arts representades com en el públic beneficiari. La descripció feta obeeix a uns elements d'anàlisi que inclouen: realitzadors, beneficiaris, objectius coherents, lloc de realització, estabilitat temporal, fàcil accés a la informació, etc.

— Així per exemple el programa «Museu Espai Comú» al Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC)[2] busca facilitar l'accés al museu a persones amb discapacitat o risc d'exclusió. Se centra en tres col·lectius: persones privades de llibertat, persones amb trastorn mental i persones amb discapacitat cognitiva i paràlisi cerebral.

  Per aconseguir el seu objectiu s'han impulsat diverses accions que van des de la realització de seminaris taller entorn de l'art medieval en els centres penitenciaris de la Model, Quatre Camins i Can Brians fins a projectes monogràfics basats en diversos fotògrafs i els «Mapes audiovisuals de la ciutat», creació de personatges que serviran de model en posteriors obres, etc.

  D'aquesta forma el projecte del MNAC parteix de tres eixos bàsics: 1) l'activació del pensament i espais comunicatius i observacionals, 2) l'anàlisi de l'art i 3) l'expressió i el gaudi a través de la creació d'obres. El projecte en cadascuna de les seves fases, es presenta com un espai de llibertat i de decisió pròpia en què s'autoafirma la identitat des de la sensibilitat i les emocions, en un camí cap al benestar.

  Val a dir que els processos s'inicien amb l'anada dels educadors del museu al centre educatiu o taller ocupacional interessat a propiciar una relació afectiva i adaptativa dels participants al museu, a les activitats i als educadors. Anteriorment, es facilita als educadors dels centres informació i una primera activitat d'avaluació inicial sobre el tema triat, per focalitzar i concretar els punts d'interès.

— El projecte «Activa Ment»[3] és una activitat dissenyada i conduïda per Caterina Strati en l'espai de la Fundació Antoni Tàpies (Barcelona). S'inicia com a experiència pilot l'any 2013 amb la participació de centres com l'AFAB (Associació de Familiars d'Alzheimer de Barcelona), Baixem al carrer PDC Poble-sec, PRISBA (Associació Solidaritat amb la Gent Gran), Residència Anna i Residència Geriàtrica Roger de Flor.

  L'any 2014, el Servei Educatiu de la Fundació Tàpies presentà un programa amb la finalitat d'apropar el museu a persones amb Alzheimer o altres demències de grau lleu o moderat i els seus cuidadors, a partir d'activitats que promoguin l'ambient relaxat i de respecte, adequades als usuaris amb continguts adaptats i amb la finalitat de promoure'n la participació activa.

  L'objectiu general se centra a reconstruir el sentit d'identitat en els participants, mitjançant l'estimulació de processos creatius a través de l'obra d'Antoni Tàpies. En aquests processos a través del diàleg que promou la dinamitzadora entre les obres i els participants, s'activen situacions com despertar la motivació, fomentar l'autonomia, augmentar l'autoestima a partir de la socialització i l'empatia, potenciant els vincles entre el malalt i el seu cuidador, compartir vivències i establir i enfortir les relacions interpersonals.

— «La Casa Amarilla»[4] no és només un projecte, sinó una munió, fruit de les inquietuds de tres gestores culturals. El seu origen es remunta a l'any 2004 com a resposta a les inquietuds d'artistes llatinoamericans i europeus, buscant espais de creació i intercanvi, a través dels quals s'afavorís la reflexió. D'aquesta manera, la seva tasca es verbalitza a través de tres eixos d'acció: 1) la dinamització sociocultural, que es concreta a través de la creació de programes, projectes i activitats en benefici de la comunitat a partir de processos creatius, artístics i d'autoconeixement; 2) la difusió artística, a través de la publicitació i la promoció d'expressions artístiques i culturals, fomentant l'intercanvi i generant espais de trobada entre artistes i públic general, i 3) la cooperació cultural i sensibilització, que es materialitza mitjançant la promoció, el foment i el suport a projectes de cooperació artística i cultural, especialment orientats a la visió de la cultura i l'art com a generadors de transformació social i desenvolupament sostenible.

  A «La Casa Amarilla» podem trobar projectes artístics que parteixen del disseny, la música, el teatre, la imatge, la dansa, etc. Tot això es concreta en els tallers infantils, des del doble vessant del creador i l'observador, on s'ensenya als nens diferents tècniques i expressions artístiques (ombres xineses, creació de contes, circ, etc.) amb l'únic propòsit d'estimular la creació. Al taller per a joves, amb objectius semblants a l'anterior, però dirigits a un públic de més edat, l'experimentació i l'exploració de l'art i del propi cos esdevenen protagonistes. El taller per a adults segueix la mateixa línia que els anteriors, dirigint específicament persones en l'etapa adulta de la vida. Finalment, «La Casa Amarilla» ofereix un espai de formació pels educadors, on poden desenvolupar estratègies, metodologies i, en definitiva, formació per poder educar a través de l'art i de l'expressió artística.

— El projecte «Circ social»[5] està impulsat per l'Ateneu Popular de Nou Barris, gestionat per l'Associació Bidó de Nou Barris. Es tracta d'una entitat sense ànim de lucre que aposta per la creació artística com a mitjà de transformació social. Els seus orígens es basen en l'ocupació d'una fàbrica als anys setanta; des d'aquesta ocupació, la gestió de l'espai s'ha realitzat per mitjà de la participació ciutadana.
En aquest context es duen a terme diferents accions formatives en l'àmbit del circ, paral·leles a les de països com Bèlgica (École de Cirque) i el Canadà (Cirque du Monde del Cirque du Soleil). Aquestes accions estan orientades a una gran diversitat de públic i participants. Així doncs, els principals grups destinataris són nens i joves de sis a catorze anys que aprenen les tècniques del circ assistint setmanalment a l'Escola Infantil de Circ (creada el 1984), ja sigui com a activitat extraescolar o a través de beques de diversos serveis socials; nens i nenes de sis a dotze anys que participen en els casals infantils que s'organitzen a Trinitat Nova, Roquetes, Verdum i al mateix Ateneu; joves fins a disset anys que van setmanalment a l'Escola Juvenil de Circ (creada l'any 2003); alumnes de l'IES La Guineueta que participen en deu sessions al llarg del curs escolar; alumnes de tercer i quart de l'ESO de diversos instituts amb necessitats educatives especials; persones adultes amb discapacitats intel·lectuals, i, finalment, activitats formatives orientades als mateixos professionals de l'Ateneu així com altres membres del sector educatiu social.
A través d'aquest col·lectiu s'han creat diverses propostes com són l'Associació de Circ de Catalunya i l'Associació Escola de Circ Rogelio Rivel, la qual es va crear davant la manca d'un projecte formatiu professional de circ a l'estat espanyol. A més a més d'això, han creat diversos espectacles, destacant el *Circ d'hivern* (una representació per a totes les edats en l'època de Nadal) i els *Combinats de circ* (espais d'experimentació i difusió de nous números).
Entre les entitats que ofereixen el seu suport a aquest projecte hi ha l'Ajuntament de Barcelona, el Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA), la Fundació la Caixa, el Consorci d'Educació de Barcelona, l'empresa pública ADIGSA i la Xarxa d'Entitats Infantils i Juvenils de Nou Barris.

— El projecte «Teatro Dentro-Bcn»[6] parteix de l'associació Transformas, que investiga la relació entre les arts escèniques i la transformació personal i social, buscant un impacte important en la societat. Va sorgir de la unió de dos professionals especialitzats en el teatre social i en la teoria del «teatre de l'oprimit», d'Augusto Boal. Partint de la base d'aquest coneixement previ van triar Barcelona com a ciutat per investigar i acostar-se al desenvolupament cultural comunitari a través de l'art. Des de la seva fundació l'any 2004, s'han organitzat i impulsat diferents accions per encàrrec d'ajuntaments, associacions, etc., així com per iniciativa pròpia dels seus membres.

  L'any 2005 van crear el projecte «Teatro Dentro-Bcn», posant-se ràpidament en contacte amb diverses experiències internacionals similars. D'aquesta manera, van impulsar la creació d'una plataforma europea de creadors de formació d'artistes, en la qual participen entitats de França (Lieux Fictifs i Institut National de l'Audiovisuel), Noruega (Westerdals School of Communication), Itàlia (Estia) i Alemanya (Unter Wasser Fliegen).

El creixement exponencial de les propostes basades en el teatre social que es desenvolupen a la ciutat de Barcelona, van dur a un replantejament del projecte l'any 2010. Això va permetre reformular-ne els objectius així com els usuaris i creadors als quals aquest projecte va dirigit, centrant-se, exclusivament, en l'àmbit penitenciari. Així doncs, i pel que fa als objectius, «Teatro Dentro-Bcn» cerca crear i produir obres teatrals i audiovisuals per mitjà de l'experimentació, en contextos singulars i amb persones privades de llibertat; difondre i donar visibilitat a les obres creades en aquest àmbit; formar professionals capaços de fer propostes similars, i, en definitiva, trencar la barrera existent entre *dins* i *fora* de la presó, creant canals de comunicació promovent el compromís social des d'ambdós costats. Per aconseguir els objectius exposats, la metodologia és bàsicament vivencial a través de la construcció i l'experiència del grup creador, de manera que s'involucra a tots els participants en el procés creatiu.

En els seus anys d'existència, el projecte s'ha desenvolupat en els centres penitenciaris de Quatre Camins (la Roca del Vallès) i Wad-Ras (Barcelona), on han participat les productores Nanouk Films i la Casa Taller de Titelles Pepe Otal. Per al seu desenvolupament, ha rebut subvencions de diverses associacions com el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, el Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA), l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), la Comissió Europea per mitjà del programa Eurosocial de cooperació amb l'Amèrica Llatina, el Programa d'Aprenentatge Permanent Grundtvig, i l'Obra Social de la Fundació «la Caixa».

La tasca artística i social que es duu a terme des d'aquest projecte els va permetre rebre, l'any 2009, el premi del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Entre les seves múltiples accions, podem destacar la realitzada entre els anys 2010-2013 dins el projecte «Fronteres: *dins-fora*», basat en les temàtiques de les «fronteres», el qual va culminar amb la representació de totes les creacions a Marsella (dins dels actes de la Capital Europea de la Cultura, 2013).

— «Xamfrà»[7] és una iniciativa de la Fundació l'ARC Música. Aquest projecte educatiu que parteix de la trobada, la participació i la creació independentment de les possibilitats econòmiques dels usuaris, està localitzat al barri barceloní del Raval. El seu origen es remunta a l'any 2004, quan, gràcies a unes aules i espais cedits per l'IES Miquel Tarradell, s'oferien diversos tallers de percussió, música i moviment, teatre, dansa i cant coral. L'acollida va ser tal, que en els seus cinc primers mesos d'existència van passar de 13 participants a 40. Des de la gènesi del projecte no es va vincular a uns usuaris concrets, de manera que nens, joves, gent gran i, fins i tot, famílies senceres, podien participar de les seves activitats.

Durant els anys següents, l'organització es preocupà per ampliar l'oferta de tallers, diversificant-los en funció de les edats a què van destinats. Això ha propiciat que, en l'actualitat, hi hagi més de 400 participants. Aquesta participació, a més, s'ha pluralitzat i estès per diversos barris de la ciutat, col·laborant amb diversos centres culturals i casals, així com altres centres educatius formals. A causa del creixement descrit, actualment el centre

neuràlgic de «Xamfrà» i de la Fundació L'Arc està situat al carrer de les Tàpies, en un espai cedit pel districte de Ciutat Vella. Aquest espai té una orientació especial cap als nens i famílies amb poques possibilitats d'accés a les activitats culturals així com a població en risc d'exclusió social.
Tornant a la presencialitat, el treball educatiu que es du a terme a «Xamfrà» és sempre col·lectiu. Així doncs, tant les activitats de dansa i teatre com de música són sempre grupals, encara que partint de la individualitat de cada un dels participants. En aquest sentit, l'ús que es fa de l'art és motivacional, a través del qual, a més, es crea una via d'accés a les emocions i a la seva manifestació. Aquesta motivació implica al seu torn un ús comunitari, fugint deliberadament de l'especialització. Els objectius finals de tots els projectes sempre són els mateixos: l'apoderament dels ciutadans, així com afavorir la convivència i la justícia social. Tots els projectes acaben sempre amb una representació pública del que s'hagi preparat, fent d'aquesta manera extensiu l'esforç individual i grupal a la resta del barri.
La seva tasca té el suport de diverses institucions, de manera que s'ha convertit en centre habitual de pràctiques d'estudiants de diverses universitats i conservatoris superiors. De la mateixa manera, ha rebut diversos reconeixements i guardons, dels quals destaca el Premi Ciutat de Barcelona en la categoria d'educació l'any 2006 i el Premi Nacional d'Educació en ensenyaments no universitaris, l'any 2013.
A més a més de tot això i intentant acostar el projecte a tots els territoris, des de «Xamfrà» es va crear un espai virtual —El Teler de Música— el 2013. En aquest espai s'hostatgen multitud de recursos, propostes didàctiques i reflexions adreçades als professionals de l'educació que treballen amb música.

— El projecte «Murs Lliures»[8] busca recuperar la importància que Barcelona va tenir en el món dels grafits. Inspirat en experiències similars a Miami i Philadelphia, tracta de potenciar barris per mitjà de l'art urbà, creant al seu entorn un circuit artístic. Aquest projecte es treballa amb l'Ajuntament de Barcelona per «alliberar» murs en els quals els artistes puguin expressar-se, sense por a la repressió policial.

La diferència del projecte «Murs Lliures» respecte a d'altres de similars és la implicació dels diferents agents i la concepció de projecte global que des de l'associació es planteja, de manera que els organitzadors fan servir la terminologia *art urbà* en lloc de grafit, i compten amb la col·laboració de diverses universitats, dissenyadors, artistes i persones que no havien pintat mai abans murs. Així, el projecte es converteix en una invitació a la creació i construcció de l'entorn per als mateixos ciutadans.
El projecte pretén que cada setmana dos artistes puguin pintar en un dels murs apadrinats. Aquests artistes decideixen per si mateixos què volen pintar i on, de manera que un grafit va substituir-ne un altre. En aquest sentit, hi ha un codi intern entre els *grafiters* que consisteix que mai pinten damunt d'un grafit ja prèviament realitzat, sinó que creuen que faran alguna cosa millor. D'aquesta manera, cadascun dels murs va canviant setmana a setmana, ja sigui totalment o parcialment, fugint de l'immobilisme. Aquesta evolució provoca que els

espectadors que s'acosten a contemplar l'obra, puguin ser testimonis d'un desenvolupament constant.

— Parlar de Ribermúsica[9] és parlar d'una associació que, des de l'any 2000, pretén dinamitzar musicalment i culturalment el barri de la Ribera de Barcelona. Per això aprofita les infraestructures i els recursos existents (museus, restaurants, escoles, espais urbans, places, etc.) per dedicar ocasionalment a activitats artístiques vinculades amb la música i la dansa, amb un marcat caràcter interdisciplinari.

  Ribermúsica duu a terme diferents festivals i projectes, com el Projecte Socioeducatiu de la Fundació Ribermúsica (amb més de 14 tallers setmanals per a nens i joves) i el Projecte Artisticocultural, que involucra intèrprets i entitats del barri en un festival anual de gran transcendència: el Festival de Tardor.
  Pel que fa als projectes socioeducatius, cal destacar la vinculació de 150 participants d'entre quatre i vint-i-tres anys d'edat, dotze professors i un educador social, així com estudiants en pràctiques i voluntaris. Entre els seus àmbits formatius destaquen: la música comunitària, l'educació musical en grup i la musicoteràpia. Entre les seves propostes destaquen *Tantarantan!* (taller de ritme i percussió), *Veu-Ri-No-Tek* (veus, ritmes i noves tecnologies), *Riborquestra* (orquestra infantil), *Basquetbeat* (activitat de bàsquet i rap per a joves amb risc social), etc.
  En l'actualitat la fundació s'ha reconvertit legalment en l'Associació Amics de Ribermúsica, una entitat que aglutinarà entitats de tota mena (empresaris, artesans, comerciants i persones del sector cultural, educatiu, associatiu i veïnal) i que pretén substituir l'anterior model de finançament de caràcter públic per subscripcions i donacions populars, un model molt més compromès i amb resultats que donen fruit en el mateix territori.

A tall de conclusió

És clar que l'escola no pot fer-ho tot: els àmbits educatius no formals ens ofereixen una infinitat de possibilitats que uneixen l'art, la creativitat i el benestar. Aquesta unió és el fonament de molts projectes artístics com els que aquí s'han mostrat. Cadascun d'ells és un autèntic banc de proves no coaccionat pels espais formals i els currículums estrictes. En aquest sentit, hi ha una manca d'estudis que mostren la repercussió i els beneficis dels projectes artístics com els aquí mostrats. Proves quantitatives com el VIA-IS (Peterson i Seligman, 2004) o entrevistes i la seva posterior anàlisi a tots els agents implicats ajudarien a demostrar els beneficis palpables d'aquests projectes.

Tot i això, gràcies a Internet i a la difusió que els usuaris fan dels projectes, dels patrocinadors i dels premis aconseguits, moltes d'aquestes iniciatives presentades han traspassat les fronteres locals i són coneguts, i fins i tot adaptats —si escau— en altres contextos i territoris, ajudant a ajustar el difícil equilibri territorial català. És aquest fràgil element de cohesió social, amenaçat pel món modern abassegador del segle XXI, una llum d'esperança per a col·lectius vulnerables. Esperem que projectes com aquests serveixin d'inspiració per a futures propostes en què els seus usuaris gaudeixin del

benestar de la pràctica artística i esdevinguin cocreadors de nous projectes de futur. Com deia una veu: «d'un futur que ja és un poc nostre».

Agraïments

Aquest treball ha rebut el suport de la Convocatòria de Recerca en Ciències Socials i Humanitats Ajuts 2012, B200033268, Universitat de Barcelona.

Notes

1. Per a més informació podeu consultar Gustems, J. (2013). *Arte y Bienestar: Investigación aplicada*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
2. Per a més informació, consulteu http://www.museunacional.cat.
3. Per a més informació, consulteu http://fundaciotapies.org.
4. Per a més informació, consulteu https://lacasamarillabcn.wordpress.com/.
5. Per a més informació, consulteu http://www.ateneu9b.net/.
6. Per a més informació, consulteu www.teatrodentro.es.
7. Per a més informació, consulteu www.xamfra.net.
8. Per a més informació, consulteu www.murslliures.com.
9. Per a més informació, consulteu http://www.ribermusica.org.

Bibliografia

Arana, J. (1996). El desarraigo de los intelectuales. *Thémata*: *Revista de Filosofía, 16*, 31-41.

Bruner, J. (2002). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Buss, D. (2000). The evolution of hapiness. *American Psychologist, 55* (5), 15-23.

Calderón, D., i Gustems, J. (2014). Una guía práctica para la elaboración, diseño e implementación de un proyecto de dinamización artística. *Artseduca, 7*, 8-17.

Diener, E., i Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money. Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, *5*, 1-31.

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness. Further studies. *Journal of Counseling Psychology, 30* (4), 483-498.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist, 56* (3), 218-226.

Gustems, J., Sánchez, L., Durán, J., i Burset, S. (2013). Investigación interdisciplinar: una experiencia de postgrado universitario. *Encuentros Multidisciplinares, 44*, 65-75.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Perkins, D. (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico: El arte del pensamiento creativo.* Barcelona: Paidós.

Peterson, C., i Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Nova York: Oxford University Press / Washington DC: American Psychological Association.

Ryff, C., i Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry 9* (1), 1-28.

Small, C. (1999). El Musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, *4*. Recuperat el 10 de desembre de 2015, de http://www.sibetrans.com/trans/articulos/buscar/

Vallès, J., i Calbó, M. (2010). Competència cultural i artística. *Revista Catalana de Pedagogia*, *7*, 55-79.

Per citar aquest article:

Calderón, D., Gustems, J., i Burset, S. (2016). Els projectes artístics en la construcció de nous espais educatius. *Revista Catalana de Pedagogia*, *10,* 46-58.

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

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 59-74

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals

Efficiency in Catalan rural schools: contextual characteristics

Roser Boix i Tomàs
Degana de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. A/e: rboixt@gmail.com

Resum

L'estudi que es presenta se situa en el marc d'un projecte internacional que pretén identificar en escoles rurals franceses, espanyoles i portugueses aquelles característiques dels diferents contextos (socioculturals, institucionals i territorials) que són factors d'influència en el rendiment dels alumnes que assisteixen en aquestes escoles. Els objectius específics se centren en l'anàlisi d'unes dimensions descriptives (context de l'escola i característiques del centre) i en dimensions sobre la visió que té l'alumnat de l'escola amb relació al seu rendiment, les expectatives que tenen respecte al seu futur professional, les activitats extraescolars que porten a terme i la seva visió sobre el territori en el qual viuen. En aquest article s'exposen alguns dels referents teòrics dels quals es parteix en 'l'anàlisi, tant pel que fa als conceptes de territori rural com als de rendiment escolar vinculat a aquest territori; s'exposa la metodologia de recerca emprada en tot l'estudi, els resultats més destacats i les principals conclusions a les quals s'ha arribat, en concret, a partir de les dades obtingudes en un territori rural situat en la plana prelitoral on les escoles rurals escollides són a prop de la capital de comarca.

Paraules clau

Territori rural, escola, aprenentatge, rendiment, zona escolar rural.

Abstract

The following study is situated in the framework of an international project that aims to identify French, Spanish and Portuguese characteristics of different contexts (socio-cultural, institutional and territorial) which are factors that influence the performance of students attending rural schools. The specific objectives focus on an analysis of

descriptive dimensions (school context and characteristics of the center) and on the dimensions involving the view that the students of the school have in relation to their efficiency, the expectations they have in relation to their professional future, the after-school activities carried out and their vision of the territory where they live. This article presents some of the references on which the analysis is based, relating to both the concepts of rural territory and the school performance linked to the territory. It also describes the methodology of the research employed in the study, the most important results and the main conclusions, all focused on Catalonia and in particular on rural areas located near the Catalan coastal plain, where the chosen rural schools lie close to the regional capital.

Keywords

Rural areas, school, learning, performance, rural school zones.

Introducció

La investigació sobre escola rural i territori apareix en l'àmbit de les Ciències de l'Educació als anys vuitanta (Champollion, 2013) i és justament a partir d'aquest moment en què es comencen a introduir variables no exclusivament físiques, geogràfiques o fins i tot sociològiques, en els estudis sobre la temàtica sinó també d'altres, com ara les epistemològiques i psicopedagògiques, i les relacionades amb les representacions que els subjectes tenen sobre el seu territori, el sentiment de pertinença i la construcció de la pròpia identitat. Aquestes «noves preocupacions» sorgeixen per la necessitat que es té que l'escola rural esdevingui una escola de qualitat i que sigui tractada des d'òptiques diferents i complementàries a les que s'estaven treballant fins al moment, en línia amb el protagonisme que l'escola rural estava prenent dins dels pobles; d'una part, provocat per les profundes transformacions que es portaven a terme en els territoris rurals, acompanyades d'unes necessitats i atencions concretes, i, de l'altra, pel desenvolupament de noves teories i plantejaments sobre el concepte de *rural* i de *desenvolupament rural*. I, en el cas de Catalunya, també per moviments pedagògics, mestres i actors socials que creien en la pedagogia de l'escola rural i en van reivindicar fermament la presència als pobles.

En una de les darreres revisions de rellevància internacional sobre investigació rural es posa de manifest que encara ara és una de les branques educatives menys estudiades (Coladarci, 2007). No obstant això, si es compara amb altres temàtiques relacionades amb escoles rurals, ens trobem que hi ha més bibliografia científica referida a anàlisis contextuals vinculades a estudis comparatius entre escoles rurals i urbanes que no pas en aspectes més disciplinaris.

L'estudi que es presenta se situa en el marc d'un projecte internacional, subvencionat per la Fundació Universitària Antonio Gargallo[1] el curs 2013/2014, que pretenia identificar en escoles franceses, espanyoles i portugueses aquelles característiques dels diferents contextos (socioculturals, institucionals i territorials) que són factors d'influència en el rendiment dels alumnes que assisteixen a les escoles rurals.

En el cas de les escoles espanyoles, es va limitar l'estudi a les comunitats autònomes d'Andalusia, Aragó i Catalunya. Els resultats que presentem en aquest article, se situen únicament a la comunitat autònoma de Catalunya. En aquesta comunitat es van escollir dues Zones Escolars Rurals situades en el prelitoral properes a la ciutat cap de comarca i que formaven part de la mostra espanyola en la qual s'havien seleccionat territoris rurals de diferent tipologia: aïllats, propers a ciutats o capitals de províncies o caps de comarca, territoris de muntanya i litoral, bàsicament.

a) Transformacions en el territori català

L'estudi es fonamenta en el fet que, en els darrers anys, el territori rural europeu ha sofert grans transformacions demogràfiques, socials, culturals i econòmiques provocades per diferents factors, com ara, els següents:

— Les migracions i mutacions demogràfiques del segle XX que han anat deixant buits i envellits pobles i, en canvi, n'han fet créixer d'altres.

— Els canvis econòmics referents a la industrialització de l'agricultura i a la ramaderia, i la incorporació d'altres fonts d'ingressos com ara el turisme.

— Canvis en l'estructura social donats bàsicament per la globalització i la transposició de la vida urbana al camp.

— L'augment de les preocupacions per la conservació del medi ambient que atorga al territori rural un paper diferent de l'existent fins ara.

— L'aparició de nous pobladors (immigrants i/o procedents de zones urbanes).

A Catalunya, cap d'aquestes transformacions ha suposat un abandonament total de l'activitat agrícola; malgrat l'aproximació de comunitats rurals a àrees urbanes, ja sigui per mitjà del creixement urbanisticoresidencial com de la implementació de polígons industrials que substitueixen o complementen les economies agràries, aquestes han estat capaces de conviure amb les pràctiques pròpies de l'agricultura, sovint a temps parcial, ja que molts d'aquests pagesos ja tenen un salari i desenvolupen la seva activitat agrícola en terres de la seva propietat i en el seu temps lliure (Soronellas, 2012). La petita agricultura, la d'explotacions familiars i de nouvinguts al camp, ha contribuït, doncs, a la reactivació de l'agricultura, de manera més diversa i integrada als recursos locals. Aquest tipus d'agricultura ha permès l'establiment de punts de connexió amb el turisme i els nous serveis rurals, especialment en els territoris menys poblats.

Efectivament, el turisme rural ha fet un gran esforç de promoció per ser més atractiu en aquests anys de crisi econòmica. En aquest sentit, s'ha renovat i reinventat. Han augmentat, en els darrers set anys, les residències rurals enfront de l'hostaleria més convencional, així com també les activitats lúdiques, esportives, de competició i excursionistes i les singularitats pròpiament culturals.

Amb tot, en aquests anys hi ha hagut un creixement demogràfic relativament important en els municipis de menys de 20.000 habitants que han caracteritzat la Catalunya rural. Segons l'*Atles de la nova ruralitat* (2015, p. 13), s'està produint «una lenta reconfiguració de la distribució demogràfica que segueix la tendència iniciada l'any 1981»; en aquest sentit, tant els municipis grans com els petits mantenen des de

2007 un creixement poblacional moderat. Això no vol dir que, com passa a la resta d'Europa, no hi hagi un elevat nombre de llars amb persones grans, i un sobreenvelliment[2] (especialment en comarques rurals interiors) que, sense cap dubte, comporten unes problemàtiques d'atenció social i sanitàries concretes.

D'altra banda, de l'aparició de nous pobladors, especialment d'immigrants, cal fer-ne un petit incís; seguint l'*Atles de la nova ruralitat* (2015) s'ha produït un retorn als països d'origen però no per igual en tots els territoris rurals; en el cas de les Terres de l'Ebre i l'interior de la demarcació tarragonina, els saldos migratoris són negatius, mentre que a les Terres de Lleida i a les comarques gironines aquests saldos continuen essent positius. Malgrat tot, a Catalunya, l'any 2013 el nombre d'estrangers que van marxar va superar en gairebé 14.000 els que van arribar-hi.

Quant als canvis en l'estructura social donats bàsicament per la globalització i la transposició de la vida urbana al camp, a Catalunya cal tenir en compte que «la subjecció als vincles familiars s'ha distès, les separacions i els divorcis fan estralls arreu i l'endarreriment de l'edat de casar-se i procrear s'ha generalitzat; les relacions de poder i els vincles de dependència dins de les comunitats rurals s'han afluixat o han desaparegut; les formes orals de transmissió del coneixement s'han perdut; que la població ja no necessita treballar, ni divertir-se en el mateix lloc on viu... En suma, les formes de vida als pobles o masies han esdevingut pràcticament idèntiques a les de les ciutats» (Fundació del Món Rural, 2015, p. 100).

Tots aquests factors incideixen de manera directa a l'escola provocant reaccions tant en contra de la desaparició de petites escoles com també estudis i propostes que mostren el caràcter inclusiu d'aquesta tipologia d'escoles. En aquesta línia, un estudi rigorós sobre l'escola rural és el que presenta L. Domingo en la tesi doctoral (Domingo, 2014) quan fa emergir els elements que tant a l'escola com a l'aula multigrau promouen la inclusió i, en concret, les dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives en aquests centres i espais.

b) Rendiment escolar i escola rural: una relació poc estudiada

El rendiment escolar és un factor que no depèn exclusivament de l'alumne sinó que existeixen nombroses interrelacions i, entre aquestes interrelacions, s'hi inclouen factors relacionats amb el context escolar i de convivència de l'alumne: socioculturals, institucionals i territorials.

Entre els estudis portats a terme sobre les relacions entre territori, medi, contextos i escola és interessant el presentat per la FAO i la UNESCO, publicat l'any 2004 amb el títol «Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política» en el qual s'exposa que «els alumnes de les escoles urbanes generalment tenen un millor rendiment en lectoescriptura, càlcul i competències per a la vida corrent que els alumnes de les escoles rurals» (p. 107); el nivell de rendiment desitjable, especialment en lectura, també s'evidencia en l'avantatge que suposa poder estudiar en escoles urbanes (p. 117). En aquest estudi es comparen els rendiments dels alumnes de les escoles rurals i els de les urbanes; els primers sempre són els que obtenen uns rendiments més baixos amb relació als segons; però cal dir que la majoria d'aquests estudis estan portats a terme en països situats en els territoris rurals de l'Àfrica

Subsahariana, Amèrica Llatina i el Carib, Àsia i el Pacífic i estats àrabs, amb una ruralitat molt diferent de l'europea (i també amb la d'Amèrica del Nord i Austràlia), en la qual hi ha una escassa o nul·la comprensió del context local i la seva influència en el procés d'ensenyar-aprendre, si bé existeixen excepcions en alguns països que es troben dins d'aquestes grans àrees geogràfiques.

Hargreaves, Kvalsund i Galton (2009), en una revisió d'estudis sobre escoles rurals en països del nord d'Europa, assenyalen que una qüestió bàsica per poder analitzar el rendiment dels alumnes és, justament, la comprensió del context local per arribar a entendre les maneres d'ensenyar i aprendre de les escoles rurals, per les diferències existents en la mateixa definició de *rural*. També Kalaoja i Pietarinen (2009), quan analitzen l'escola rural finesa posen en relleu la importància de les relacions entre la comunitat i l'entorn local de l'escola per obrir un procés d'aprenentatge més enllà de l'aula i col·laboratiu entre els agents socials. Aquesta afirmació és validada posteriorment pels directors de les escoles rurals en l'estudi presentat per Renihan i Noonan (2012).

El territori i en concret el territori rural són cada vegada més tinguts en compte com a factor d'influència en l'àmbit educatiu (Champollion, 2013); «l'efecte territori» en l'àmbit de l'educació rural es posa de manifest per primera vegada entre els anys 2004 i 2009 a partir dels estudis portats a terme a l'Observatori d'Escola Rural - Observatori d'Educació i Territoris francès.[3] Aquests estudis se centren en com els efectes del territori influencien globalment en l'escolaritat dels alumnes rurals, posant especial relleu en els seus resultats i les seves trajectòries escolars. I, en el marc de les escoles rurals, en destaquen el contrast significatiu entre els resultats obtinguts pels alumnes de classes d'un curs i els de classes amb diferents cursos (Champollion, 2008).

Desenvolupament

El punt de partida de tota investigació consisteix a determinar què és el que es pretén investigar. L'objectiu general de l'estudi tenia la intenció d'analitzar els possibles factors de rendiment de l'escola rural amb relació al context territorial (rural) francès, portuguès i espanyol (Andalusia, Aragó i Catalunya). En aquest sentit i amb relació al concepte de *factors de rendiment*, aquests van ser entesos com a elements/variables que incidien en el rendiment i no tant com a factors pròpiament dits.

Els objectius específics, centrats en el territori rural català, i que es desprenien del general eren els següents:

— Valorar la relació entre rendiment escolar dels alumnes de tercer cicle d'educació primària en el context rural català.

— Analitzar les variables contextuals significatives que permeten caracteritzar el context i el territori en l'àmbit del medi rural català.

— Analitzar les relacions existents entre les anteriors variables i el rendiment escolar.

Metodologia de la recerca

La metodologia d'aquesta recerca es va basar en un enfocament quantitatiu, centrat en aspectes observables; l'estudi pretenia l'explicació d'una realitat educativa portada a terme des d'una perspectiva externa i objectiva. És un tipus de recerca no experimental perquè en cap moment es buscava manipular les variables, només analitzar-les; i, a més a més, és de tipus transseccional, ja que les dades aconseguides es van obtenir en un temps concret (no pas al llarg d'un temps i de manera longitudinal).

1. La mostra a Catalunya: vuitanta-vuit infants repartits en dues Zones Escolars Rurals (ZER) (vegeu la taula 1).

TAULA 1
Mostra a Catalunya

Alumnat Catalunya	Nombre d'alumnes	Tipus d'escola	Província
Q	5	Agrupat	Barcelona
R	17	Agrupat	Barcelona
S	14	Agrupat	Barcelona
T	20	Agrupat	Barcelona
U	14	agrupat	Barcelona
V	18	agrupat	Barcelona

FONT: Elaboració pròpia.

La mostra va ser escollida sota dos criteris fonamentals: la tipologia de territoris rurals i la tipologia d'escola rural. Tots els alumnes de la mostra catalana pertanyen a escoles ubicades en territoris rurals properes a una ciutat cap de comarca i a escoles unitàries o cícliques agrupades en dues Zones Escolars Rurals.

Una zona escolar rural (ZER) és una agrupació d'escoles rurals que comparteixen un projecte educatiu. Cada escola manté la seva pròpia identitat i conserva els seus òrgans de govern unipersonals i col·legiats. Les ZER comparteixen mestres especialistes itinerants (generalment d'educació física, educació musical i llengua estrangera). En el cas de les zones de la mostra, la ZER que anomenem Q (per mantenir el seu anonimat) està formada per tres escoles de dues, sis i nou unitats respectivament amb una distància mitjana de vuit quilòmetres de la ciutat capital de comarca. Mentre que la ZER R està formada també per tres escoles d'entre nou i vuit unitats, amb una mitjana de distància de vint quilòmetres de la ciutat capital de comarca.

2. Recollida i tractament de les dades

Per a la recollida de dades, es va fer una adaptació d'un qüestionari elaborat, amb anterioritat, per l'equip francès (aquest qüestionari va ser preparat per ells abans i passat a la zona rural francesa dels Alps) i validat també per aquest equip. El resultat final del procés de selecció i elaboració va ser el qüestionari que s'utilitzà per a la recollida de dades d'aquest projecte.

El temps estimat per emplenar el qüestionari era d'entre trenta i quaranta minuts. Al mateix temps es va dissenyar un full de dades descriptives (annex 1) que va ser emplenat per l'equip de recerca i que incloïa la majoria de les dades que posteriorment es van utilitzar com a variables independents.

Les dimensions del qüestionari eren les següents:

1. Dimensions descriptives:

    1.1. Context de l'escola (població i característiques): preguntes tipus Likert.

    1.2. Característiques de l'escola: preguntes tipus Likert o dicotòmiques.

Les dimensions descriptives van ser completades per l'equip de recerca de cada comunitat autònoma o de cada país.

D'altra banda, si tenim en compte que l'estudi s'acosta al fenomen del rendiment escolar, ens enfrontem a un fenomen de caràcter multifactorial, i tot i que és possible analitzar simultàniament l'impacte de diferents variables, per obtenir resultats fiables i vàlids es fa necessari neutralitzar l'impacte de totes aquelles que no siguin objecte d'estudi directe. D'aquesta manera, les variables que s'han tingut en compte són les que es presenten a continuació.

2. Dimensions o variables incloses en el qüestionari principal:

    2.1. Visió de l'alumnat de l'escola i el seu rendiment (dependent).

    2.2. Expectatives de l'alumnat respecte al seu futur professional (dependent).

    2.3. Activitats d'oci i extraescolars realitzades per l'alumne (independent).

    2.4. Visió de l'alumnat respecte al territori en el qual viu (dependent).

En el sistema de recollida a Catalunya, tots els qüestionaris van ser emplenats de manera col·lectiva pels alumnes dins de les seves aules, amb la presència de la tutora i algun membre de l'equip de recerca, que responia els dubtes i comentaris dels alumnes.

Tenint en compte que som davant d'un estudi de tipus quantitatiu i que es pretenia efectuar una anàlisi estadística bàsica, les dades van ser analitzades a través del programa informàtic SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Resultats

Amb relació als objectius de l'estudi presentat, els principals resultats als quals es va arribar van ser els següents:

Pel que fa a l'objectiu d'analitzar algunes variables contextuals significatives que permetin caracteritzar el context i el territori en l'àmbit rural espanyol, francès i portuguès, els resultats descriptius, amb relació a les característiques contextuals de la mostra catalana, eren els següents:

— El 50 % dels alumnes viuen en pobles d'entre 200 i 500 habitants i l'altre 50 %, en pobles d'entre 500 i 100.

— La distància tant en temps com en quilòmetres de la capital de província (Barcelona) és important; el 100 % dels alumnes tenen una distància d'entre 50 i 100 quilòmetres i un temps d'entre 30 i 60 minuts.

— La distància tant en temps com en quilòmetres en una població de més de 2.000 habitants, és de menys de 20 en el primer cas i d'entre 15 i 30 en el segon, en el 100 % de la mostra catalana.

— Encara que la majoria dels alumnes es troben a menys de 20 quilòmetres de l'institut d'educació secundària obligatòria, el temps de desplaçament se situa entre 15 i 30 minuts.

— La zona geogràfica on s'ha portat a terme l'estudi es troba a l'interior, prelitoral, i de baixa altitud.

— La identitat específica del territori rural és forta, amb característiques pròpies tant de caràcter geogràfic (comarca natural) com cultural (organitzacions socioculturals centenàries, grups de música tradicional pròpia de la comarca, manifestacions culturals molt arrelades i característiques del territori, etc.).

— La presència del sector serveis (turisme, hostaleria, oci, temps lliure), juntament amb el sector primari, com ara l'agricultura i la indústria, dedicades a l'àmbit del vi i el cava, caracteritzen la mostra on es troben situades les escoles de l'estudi.

— Els serveis socials i culturals estan presents en un alt percentatge: el 80 % disposen de biblioteca ambulant, activitats de temps lliure, i serveis d'atenció a la salut.

— El 100 % dels alumnes assisteixen a centres escolars agrupats (ZER).

— Les etapes dels centres escolars són d'educació infantil (2n cicle) i primària.

— Un 60 % dels centres tenen entre 100 i 150 alumnes mentre que el 40 % restant no supera els 50. El nombre de professorat està en estreta relació amb aquestes dades.

Pel que a l'objectiu d'analitzar les relacions existents entre aquestes variables i les expectatives respecte al rendiment escolar, es van analitzar, com dèiem, diferents tipus de variables:

1. Referides a l'autoconcepte de l'alumnat i les seves expectatives amb relació a l'aprenentatge.
2. La percepció de l'alumnat amb relació al territori en el qual viu i les seves possibilitats de futur.

3. L'existència i participació de l'alumnat en activitats d'oci i culturals que li permetin afermar el seu aprenentatge i augmentar les seves possibilitats de futur.

Els resultats d'aquesta anàlisi van ser els següents:

1. Autoconcepte de l'alumnat amb relació a l'escola, el seu aprenentatge i els resultats acadèmics.

Al 100 % dels alumnes catalans de la mostra els agrada molt anar a l'escola. La majoria creuen que són bons alumnes i que no tenen dificultats per poder aprovar el curs/nivell en el qual es troben. Les nenes manifesten un major gust per l'escola. Només un nombre molt baix (per sota del 3 %) consideren que té dificultats per poder aprovar el curs.

2. Percepció del territori en el qual viuen així com la seva consideració com a lloc de treball futur.

A un 75 % de l'alumnat li agrada molt el lloc on viu. Els que indiquen que no els agrada el lloc en el qual viuen són els que pertanyen a poblacions més grans de cinc-cents habitants. En general, valoren molt més l'entorn físic i social i el consideren agradable i propis del context rural i no consideren negatiu la manca de determinats serveis socioeducatius. En termes generals, el fet que la població sigui petita no incideix de manera negativa en la visió que tenen els alumnes del territori rural. Malgrat això, un 40 % dels alumnes diuen que no voldrien treballar al camp, encara que sí en la regió en la qual viuen (un 50 %). Les nenes mostren una preferència menor per l'activitat laboral.

3. Participació de l'alumnat en activitats culturals i/o esportives.

La gran varietat d'activitats d'oci i de temps lliure en les quals participa l'alumnat és la tònica general; moltes d'aquestes activitats es porten a terme a la mateixa localitat on viuen. Hi ha un alt percentatge d'alumnes que fan música, mentre que l'esport segueix essent l'activitat amb més presència fonamentalment entre l'alumnat masculí.

El paper de l'escola és molt important en la participació de l'alumnat en activitats culturals com ara teatres, museus, o viatges; a més a més, els que més hi participen coincideix amb els que manifesten que els agrada més anar a l'escola.

4. Relacions entre les variables anteriors i el rendiment escolar.

La major distància en quilòmetres o de temps a la capital de província no sembla influir negativament entre les variables estudiades; més del 80 % dels que diuen que els agrada molt viure en el seu poble, es consideren bons, consideren que tindran dificultats el curs vinent; aquests últims són els que viuen a uns cinquanta quilòmetres i a una mitjana de trenta minuts.

Tots els alumnes que viuen en zones d'identitat territorial més arrelada al context són els que els agrada més el lloc en el qual viuen, així com també l'escola. Entre els que

manifesten una major preferència per viure en el context rural només hi ha un 15 % que els seus pares treballen en el sector primari i la majoria de les mares treballin en el sector serveis.

L'existència d'activitats d'oci i culturals al poble ajuda que els alumnes els agradi més viure en el context rural.

D'altra banda, existeix una clara relació entre el gust per anar a l'escola i l'autoconcepte com a alumne. Entre els que els agrada molt hi ha un nombre més elevat que es consideren bons alumnes i entre aquests hi ha més que els agrada molt anar a l'escola.

La distància a les localitats més grans incideix negativament amb el gust per anar a l'escola; el 70 % dels que els diuen que no els agrada, estan més allunyats.

La majoria dels alumnes que dubten del seu èxit en els estudis manifesten que no els agrada anar a l'escola. A més, consideren que tindran més èxit com més professors hi hagi i com més gran sigui aquesta.

Els alumnes que creuen que tindran èxit en els seus estudis es troben majoritàriament en localitats amb molts serveis.

Quant a aquelles variables que incideixen en les expectatives de l'alumnat de les escoles rurals respecte al seu aprenentatge, podem concloure que les característiques de caràcter objectiu, així com aquelles altres que el mateix alumnat atribueix al territori rural, no són vistes i percebudes com a negatives, sinó que poden afavorir un aprenentatge més efectiu, així com una major autonomia personal. No obstant això, l'alumnat aprecia el context rural en el moment actual però no considera, com dèiem, la millor opció per a un futur laboral.

L'autoconcepte de l'alumnat respecte al seu aprenentatge és realista, i atorga una importància significativa a la necessitat d'una formació àmplia i extensa en el temps, tot reconeixent les dificultats que es poden trobar per aconseguir el seu èxit i encara que aquestes no són atribuïdes a les menors possibilitats del territori, la riquesa sociocultural del territori es considera com una garantia de futur. A tot això, hi contribueix una apreciació positiva de l'escola i del territori en el qual es troba ubicada.

Conclusions i eventuals perspectives de futur

Amb relació al primer objectiu del projecte, s'han treballat amb dos tipus de variables, però podem afirmar que el territori rural català actual és un context amb característiques molt diferenciades del concepte tradicional de ruralitat, ja que el sector primari no és el prioritari en el seu àmbit econòmic i té alguns serveis que es consideren bàsics des del punt de vista del benestar social de la població rural. En aquest sentit, l'escola rural i l'alumnat tenen possibilitats socioculturals semblants a les existents en el medi urbà i, a més, són possibilitats molt ben aprofitades.

Per tot això, el coneixement de les característiques contextuals de l'escola rural permet un acostament real de les possibilitats d'aprenentatge que ofereix i, d'aquesta manera, aprofitar els avantatges i disminuir-ne els desavantatges. I cal seguir treballant en aquest sentit; explorant les expectatives professionals dels alumnes especialment relacionades amb el seu lligam al territori.

Notes

1. Intitulat *Factores de rendimiento en la escuela rural: características contextuales*. Número de referència 2013/B011.
2. Envelliment entès de persones de 85 anys i més.
3. La major part d'aquests estudis estan publicats a la revista *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards*. Presses Universitaires Franc-Comtoises, Besançon.

Bibliografia

Aberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, *48 (2)*, 100.

Alpe Y., i Fauguet, J. L. (2008). *Sociologie de l´école rurale*. París: L'Harmattan.

Boix, R. (2014). La escuela en la dimensión territorial. *Innovación Educativa, 24*, 89-97.

Bustos, A. (2011): Investigación y escuela rural ¿irreconciliables? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *15* (2), 155-170.

Champollion, P. (2008). La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards: de l'impact du territoire à l'effet de territoire. *Education et Formation,* 77, 43-53.

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

Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song. *Journal of Research in Rural Education*, *22* (3), 1-9.

Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas*. Vic: Universitat de Vic.

Domingo, L., i Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of Educational Research, 74*, 114-126.

Fundació del Món Rural. (2015). *Atles de la nova ruralitat: L'actualitat del món rural: Els anys de la gran crisi a la Catalunya rural 2008-2015*. Lleida: Fundació del Món Rural.

Hargreaves, L., Kvalsund, R., i Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in british and nordic countries. Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, *48* (2), 80.

Hopkins, T. M. (2005). If you are poor, it is better to be rural. A study of mathematics achievement in Tennessee. *Rural Educator*, 27 (1), 21.

Kalaoja, E., i Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland. A pedagogically valuable part of school network. *International Journal of Educational*, Research, *48* (2), 109-116.

Kull, M. (2014). *European integration and rural development: Actors, institutions and pow*er. Farnham: Ashgate.

Little, A. W. (2007). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities.* Londres: Springer.

May-Carle, T. (2012). *Les effets des contextes territoriaux ruraux sur les trajectoires scolaires des garçons et des filles: L'exemple du rural isolé et du rural sous faible influence urbaine*. Marsella: Université d'Aix-Marseille.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1* (2). Recuperat de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf

Renihan, P., i Noonan, B. (2012). Principals as assessment leaders in rural schools. *The Rural Educator*, *33* (3), 1-8.

Roseman, S. R., Prado, S., i Pereiro, X. (2013). Antropología y nuevas ruralidades. *Gazeta de Antropología*, *29* (2).

Soronellas, M. (2012). De la agricultura a la ruralidad. Estructura agraria, migraciones y globalización en Cataluña. *História: Questões & Debates*, *56*, 13-36.

Per citar aquest article:

Boix, R. (2016). Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals. *Revista Catalana de Pedagogia, 10*, 59-74.

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

Annex

Ficha de datos descriptivos del territorio en el que se encuentra la escuela

Escuela C (Cataluña) (ZER X)

A. Contexto de la escuela

1. Volumen aproximado de población en la localidad:

- Menos de 200.
- Entre 200 y 500.
- X Entre 500 y 1.000.

- Entre 1.000 y 2.000.
- Más de 2.000.

2. Distancia en kilómetros/tiempo de la capital de provincia/departamento:

- Menos de 20 km.
- Entre 20 y 50 km.
- X Entre 50 y 100 km.
- Más de 100 km.

- Menos de 15 min.
- Entre 15 y 30 min.
- X Entre 30 y 60 min.
- Más de 60 min.

3. Distancia en kilómetros/tiempo de un núcleo de más de 2.000 habitante

- X Menos de 20 km.
- Entre 20 y 50 km.
- Entre 50 y 100 km.
- Más de 100 km.

- Menos de 15 min.
- Entre 15 y 30 min.
- Entre 30 y 60 min.
- Más de 60 min.

4. Distancia en kilómetros/tiempo al centro de referencia de educación secundaria:

- X Menos de 20 km.
- Entre 20 y 50 km.
- Entre 50 y 100 km.
- Más de 100 km.
- Menos de 15 min.
- X Entre 15 y 30 min.
- Entre 30 y 60 min.
- Más de 60 min.

5. Situación geográfica de la localidad:

- Costa.
- X Interior:
  - X Montaña (más de 700 m de altitud).
  - Baja altitud (menos de 700 m de altitud).

6. El territorio en el que se encuentra la escuela tiene una «identidad específica»:
   X Fuerte. Mediana Débil.

7. Actividades económicas más importantes en la localidad:
   - Ganadería.
   - X Agricultura.
   - Pesca.
   - X Servicios (turismo, hostelería, ocio y tiempo libre...).
   - X Industria/Minería.

8. Servicios sociales que hay en la localidad:
   - X Centro de salud.
   - X Centro de atención a la 3ª edad / Centro de día.
   - X Actividades públicas de ocio y tiempo libre.
   - Acceso público a Internet ADSL.
   - X Biblioteca.
   - Centro de Educación Secundaria.
   - Otros:

B. Características de la escuela

1. Tipo:
   X Agrupado. No agrupado.

2. Etapas que imparte:
   X Infantil y primaria. Infantil, primaria y secundaria.

3. Número de alumnos del centro (total de la agrupación en su caso):
   - Menos de 50.
   - Entre 50 y 100.
   - X Más de 100.

4. Número de profesores del centro (total de la agrupación en su caso):
   - Menos de 5.
   - Entre 5 y 10.
   - X Más de 10.

5. Los docentes trabajan en red/equipo:

- X De manera institucional al ser un centro agrupado.
- De manera voluntaria con otros centros no agrupados.

C. Características del aula del alumno/a:

1. Tipo de clase:

- Unitaria (infantil hasta sexto).
- X Varios cursos.
- Cíclica (tercer ciclo).

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 75-93

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Escola i territori: les ZER a Catalunya

School and territory: rural school zones in Catalonia

Montserrat Solé i Huguet

Mestra de Primària i Màster en Educació Inclusiva. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. A/e: montserrat.sole@uvic.cat

Resum

Actualment, i des de fa uns quants anys, el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC) es comença a plantejar el debat sobre la zona escolar rural (ZER) a causa, en part, del sentit que avui en dia es pugui donar a aquest tipus d'organització. En l'article que es mostra a continuació, s'hi pretén conèixer quina ha estat l'evolució de la ZER per començar a obrir nous fronts d'estudi encaminats cap al debat que es planteja el SERC sobre el sentit actual de la ZER. En primer lloc, es duu a terme una síntesi històrica de l'escola rural durant el segle XX que permet saber el motiu de la creació de la ZER. En segon lloc, i partint del sentiment i de la necessitat que va donar lloc a la creació d'aquesta, es presenten les quinze primeres ZER de Catalunya explicant de manera detallada quina ha estat l'evolució de cada una d'elles, des dels seus inicis fins al dia d'avui. Finalment, s'analitza aquesta evolució per poder conèixer el motiu dels canvis que hagin pogut esdevenir al llarg d'aquest temps i com aquests poden haver modificat el sentit inicial de la ZER.

Paraules clau

Zona escolar rural, polítiques educatives, organització, demografia.

Abstract

For some years now, the Rural School Secretariat of Catalonia (SERC in Catalan, an organization grouping all the rural schools in Catalonia) has been giving serious thought to the e concept of «rural school zone» (ZER, in Catalan), due to the importance that is now given to this type of organization. In this article we seek to

describe the rural school zones evolution in order to expand the fields of study in connection with the debate that SERC proposes about the real meaning of having ZERs at present. In order to do that, first we make a summary of the historical tendencies of the rural schools throughout the 20th century, which provides us with the real reason why rural schools were created. Secondly, and taking into account the sentimental motivations and the needs that led to its creation, the first fifteen Catalan ZERs are presented, explaining in detail the evolution of each one from its beginning up to the present. Finally, an analysis is made of this progress so as to determine the reasons for the changes that may have occurred throughout this period of time and how they may have modified the initial meaning of ZERs.

Keywords

Rural schools, education policies, organization, demography.

Introducció

L'article pretén descriure, analitzar i interpretar l'evolució de l'escola rural[1] i de l'organització de la ZER per poder conèixer quins canvis s'han esdevingut i donar la possibilitat d'obrir nous fronts d'estudi enfocats cap al sentit de la ZER i els nous significats que aquesta pot tenir. Per aquest motiu, es fixa l'atenció en el mode principal d'organització de l'escola rural el qual, des del final dels anys vuitanta i principi dels anys noranta fins al dia d'avui, és el de la zona escolar rural (ZER). Actualment, però, i des de fa uns quants anys, des del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), organització formada per un grup de mestres que treballen a l'escola rural i per aquesta, es planteja aquesta organització com una qüestió a debatre. Algunes de les inquietuds que comencen a sorgir al voltant d'aquest àmbit fan referència al sentit que va tenir en un moment determinat i com s'entén ara la ZER.

Per introduir l'estudi, és important contextualitzar i conèixer la història de l'escola rural al llarg del segle XX, ja que permet entendre el motiu pel qual es van crear les ZER i el que va significar després de la transició i ja en democràcia al final dels anys setanta principis dels vuitanta.

Seguidament, partint de la creació de la ZER i del sentiment i la necessitat que van donar lloc a aquesta, es presenten les quinze primeres ZER que van sorgir tot fent un estudi de l'evolució d'aquestes, des dels seus inicis fins avui. Finalment, s'analitza l'evolució de les primeres quinze ZER per poder començar a obrir nous fronts d'estudi enfocats cap al debat que es planteja el SERC sobre el sentit actual de la ZER i els nous significats que aquesta pot tenir.

Durant la realització de l'estudi sobre la història de l'escola rural i l'evolució de les quinze primeres ZER, han sigut diverses les tècniques utilitzades. Per una banda, s'ha dut a terme una anàlisi de documents: referències bibliogràfiques rellevants relacionades amb la història de l'escola rural, les webs i blocs de les escoles rurals i les ZER per conèixer la seva pròpia història i, finalment, documents del SERC que proporcionen informació sobre la temàtica d'estudi. Per altra banda, s'han fet entrevistes telefòniques a diferents docents de les ZER per poder verificar les dades

obtingudes. Seguidament, també s'han realitzat consultes puntuals a l'informant Joan Lluís Tous,[2] tot un referent de l'escola rural. Finalment, s'ha fet ús de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) per conèixer l'evolució demogràfica de cada comarca concreta de les diferents ZER, per veure les possibles influències en l'evolució de la ZER.

Breu repàs sobre la història de l'escola rural. De la Segona República al franquisme

L'any 1931, amb l'arribada del règim republicà, com esmenta Soler (2007) es comença a apostar per les escoles de poble. La política educativa era una de les prioritats d'aquest nou govern i va ser en aquell moment quan van optar per dur a terme una gran inversió en les escoles rurals. Aquest fet no només va ser produït per conquistar el poble i aconseguir que aquelles persones, que encara tenien un pensament més conservador, evolucionessin cap a un pensament més democràtic, sinó que també ve donat per la necessitat de lluitar contra l'analfabetisme i aconseguir, en conseqüència, un increment de l'escolarització. Consideraven les escoles, com a centre intel·lectual, font de la cultura i del saber, per això creien que era tan necessari conservar i millorar, no només les escoles urbanes, sinó també les rurals. Així doncs, es va invertir en la construcció de nous edificis i en la reorientació de les polítiques educatives que afectaven l'evolució de l'escola rural. Els pedagogs republicans creien oportú dur a terme una escola enfocada cap a l'ensenyament més rural amb l'objectiu de millorar la mateixa escola i el poble. Per poder dur a terme aquest canvi, era necessari, per una banda, adequar els plans d'estudi a les necessitats del medi rural. Per l'altra, calia oferir als mestres una formació més amplia i continuada, que permetés la bona adequació d'aquests en el món rural i possibilités dur a terme un bon ensenyament aprofitant tot l'entorn que l'envoltava. Finalment, es creia necessari crear una nova organització de la xarxa d'escoles rurals.

L'esclat de la Guerra Civil i la posterior derrota del Govern republicà, que va donar peu a un nou règim, el Franquisme, va provocar l'enderrocament del projecte educatiu que s'havia construït fins aleshores. Com explica Feu (2005, p. 65) «l'escola durant el règim franquista es va caracteritzar per l'ús exclusiu de la llengua castellana, per la separació de sexes, per una educació diferenciada i sexista, per l'establiment d'un ensenyament autoritari i disciplinat, pel foment d'una actitud passiva dels alumnes, per la instauració d'un ensenyament llibresc i allunyat dels interessos dels infants, etc.». En aquella època també es van prohibir les escoles d'adults, es van fer fora tots aquells mestres que havien servit al Govern republicà i l'ensenyament que es duia a terme estava totalment regit per la utilització de llibres de text prèviament escollits pel mateix govern. En definitiva, la política educativa va passar a ser restrictiva, prohibitiva i controladora, allunyada totalment del parlamentarisme, la democràcia i el laïcisme que havia promogut el règim republicà.

El nou règim, com esmenta Feu (2005), va decidir tancar algunes escoles públiques que poguessin tenir una forta relació amb l'antic règim i també va decidir abandonar les construccions, tant si estaven en procés com si estaven gairebé acabades, de les noves escoles que crearen, abans i durant la guerra, el Govern republicà. De fet, els únics centres que van sobreviure van ser aquells que existien abans de la guerra i que es van posicionar i s'avenien a les disposicions del nou règim. Només un nombre molt reduït

d'escoles rurals van poder seguir obertes, esquivant algunes de les noves lleis imposades pel nou règim. Aquestes eren les que es trobaven allunyades o de difícil accés per a les administracions polítiques.

L'escola rural, a part de patir totes les conseqüències del nou règim que s'han estat esmentant fins ara, també es va veure afectada per la desaparició d'ajudes econòmiques, ja que el règim franquista creia que no suposava cap tipus de problema el fet que en els pobles petits no hi hagués escola. De fet, la despreocupació del règim franquista era tan gran que fins i tot permetia que la tasca docent en escoles rurals fos donada per qualsevol persona sense formació o amb formació molt escassa i el sou dels quals era força inferior al del mestre urbà.

Com assenyala Feu (2005), al final dels anys cinquanta i sobretot durant la dècada dels seixanta, després que es produís un gran moviment migratori de gent que abandonava els pobles per anar a viure a les ciutats pel fet que l'economia urbana augmentava amb rapidesa, la qual cosa feia que es necessités una quantitat important de mà d'obra i, per tant, l'oferta de treball en les ciutats cada vegada era més abundant, va provocar que molts pobles quedessin buits. Durant aquesta dècada, sorgeix també per part de l'Administració la necessitat de crear i difondre els menjadors i el transport escolar, la qual facilitava ajudes perquè els estudiants poguessin disposar d'aquest servei. Aquests fets, juntament amb la despreocupació del règim franquista per les escoles rurals, encara feien més notable la concentració d'escoles en zones urbanes i, com a conseqüència, les escoles rurals tendien a desaparèixer. L'any 1970, amb la Llei general d'educació, encara es va accelerar més el procés de concentració de les escoles, fomentant en major nombre la desaparició d'escoles rurals.

L'escola rural durant i després de la Transició. Un nou model d'escola

A partir de l'any 1975, amb la transició del règim dictatorial al democràtic, sorgeix la «nova» renovació pedagògica Soler (2005), que va aconseguir transformar l'ensenyament públic tant urbà com rural. Els divulgadors d'aquest moviment foren sobretot mestres, els quals començaren a donar vida de nou a l'escola urbana i a l'escola rural.

Centrant-nos en l'escola rural, l'any 1979 (Soler, 2007) va ser un any clau en el procés de reforma i transformació a Catalunya. En primer lloc, aquell any es van celebrar les primeres eleccions municipals democràtiques, les quals van impulsar reformes en les estructures administratives de tots els municipis. En segon lloc, l'escola començà a ser vista com un element d'identitat i començà també a ser un servei que les famílies reclamen. En tercer i últim lloc, es produí el fet més significatiu, l'organització i celebració de les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya a Barcelona, en les quals es van debatre els eixos principals en els quals es desenvoluparia i evolucionaria la nova escola rural. Els mestres que hi assistien exposaven les seves experiències i de totes aquestes anava sorgint la necessitat d'avançar cap a nous camis, un dels quals seria la creació de la ZER.

A Espanya, l'any 1982 el partit socialista va guanyar les eleccions, la qual cosa va provocar que hi hagués un canvi positiu molt notable en la política educativa. Aquest nou govern l'any 1983, com assenyala Soler (2005), posa en pràctica una de les

primeres mesures enfocades cap a l'escola rural, duent a terme el disseny d'un pla de suport a l'escola rural, fet que coincidia, com explica Abós, Boix, Bustos, L. Domingo, V. Domingo i Ramo (2015), amb els traspassos de competències d'ensenyament assumits per la Generalitat de Catalunya des de la creació de l'Estatut d'autonomia de Catalunya l'any 1979. Aquests fets van fer possible que es pogués desenvolupar aquí a Catalunya una política educativa pròpia en educació i amb relació, també, a l'escola rural.

Finalment, es va donar lloc a la creació de la ZER. Aquesta idea ja es difonia des del principi dels anys vuitanta i durant tota la dècada, entre els mestres d'aleshores, però no va ser fins a les Sisenes Jornades d'Escola Rural a Banyoles, l'any 1987, en les quals es va aprovar el document del nou projecte de ZER «Projecte de Zones Escolars per a l'escola rural» (FMRP, 1987, p. 5). En aquest mateix document, trobem la primera definició consensuada sobre el terme ZER:

> La ZER abraça un conjunt d'escoles que per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com un ens escolar propi. La ZER és la unitat base d'organització i disposa de recursos humans i materials propis, amb relació a les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de cada zona. Cada escola integrada en la *Zona* conserva les seves característiques pròpies però en l'àmbit organitzatiu i pedagògic i està estretament relacionada amb la resta d'escoles.

Aquest fet va comportar un canvi molt important en les escoles rurals. Com expliquen Abós, Boix et al. (2015, p. 84) la ZER «va suposar el trencament de l'antiga percepció que es tenia sobre el mestre i l'escola rural aïllada i sense recursos, convertint-la en una escola amb més serveis, millors perspectives per als mestres amb relació al treball en equip a causa de la incorporació dels mestres especialistes i de reforç, una millor interacció entre els alumnes d'una mateixa zona escolar i la possibilitat de cada escola de seguir amb el mateix projecte educatiu però amb millors condicions». És a partir, doncs, de la dècada dels vuitanta, on les escoles rurals prenen més força que mai i comencen a gaudir de les mateixes possibilitats i drets que qualsevol altra escola.

Durant el curs escolar 1988-1989, després de l'aprovació del projecte de ZER fet a Banyoles, es van començar a formar d'una manera més precisa les quinze primeres ZER catalanes. Tot i això, no va ser fins a l'any 1990 que es va fer efectiu el reconeixement d'aquestes primeres ZER per part del departament d'Ensenyament de Catalunya. És important destacar que, tot i que les ZER no van començar a ser formades fins a l'any 1988-1989 i reconegudes fins al 1990, ja feia anys, des del final dels setanta i principi dels vuitanta, que la gran majoria d'escoles rurals que posteriorment van formar ZER, es reunien per compartir experiències, estratègies didàctiques, mètodes pedagògics, etc. Gairebé totes les quinze primeres ZER, doncs, treballaven i funcionaven juntes des de feia anys; de fet, aquestes van sorgir per necessitat, per sentiment i perquè volien compartir un projecte en comú, sense oblidar les característiques pròpies de cada escola rural.

Seguint en aquesta línia és important destacar que la ZER no va ser creada per un simple fet administratiu sinó com una nova oportunitat pedagògica per dur a terme un millor ensenyament-aprenentatge, partint de diferents metodologies i aprofitant l'entorn que les envoltava. L'organització de la ZER permet a les escoles que la formen enriquir-se de més recursos, de més heterogeneïtat social, de més experiències formatives entre el professorat i l'alumnat, etc. El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (2003, p.13), defineix la ZER entenent-la com «institucions escolars de

caràcter públic formades per l'agrupació d'escoles d'educació infantil i primària d'estructura unitària o cíclica». En aquesta nova definició s'observa una de les característiques importants de l'escola rural: la manera d'organitzar els agrupaments. Com esmenta el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, aquestes poden ser unitàries (les quals disposen d'una a tres unitats per atendre a tots els nivells educatius d'educació infantil i primària) o cícliques (disposen de més de tres unitats per atendre a tots els nivells educatius d'infantil i primària, però que no arriba a oferir una aula per nivell. Les situacions poden ser extremadament variades, però en cap cas s'arriba a disposar de la plantilla de les escoles d'una línia). Aquesta manera d'organitzar l'alumnat que utilitzen les ZER i les escoles rurals; en concret, possibilita dur a terme metodologies mixtes més properes a un aprenentatge significatiu i un aprenentatge més actiu, autònom i participatiu sempre que es potenciï la diversitat d'edats i de nivells que es troben en una mateixa aula i es faci ús d'aquesta multigraduació, no només per motius estructurals sinó com a opció pedagògica. Formar part d'una ZER doncs, sempre que se segueixi i hi hagi un desenvolupament pedagògic adient, ofereix aquests i més avantatges que permeten, finalment, dur a terme un ensenyament-aprenentatge capaç d'adaptar-se i adequar-se a les característiques i necessitats de tots i cada un dels infants que formen part d'aquestes escoles.

L'evolució organitzativa de les quinze primeres ZER a Catalunya

Des de la creació de les quinze primeres ZER fins al dia d'avui han passat gairebé uns trenta anys. El pas del temps i diferents motius han fet que algunes d'aquestes ZER, actualment ja no existeixin o s'hagin remodelat. A continuació, s'exposa quina ha estat l'evolució de cada una de les quinze primeres ZER i com es troben actualment.

1. ZER Atzavara

La ZER Atzavara es troba situada a la comarca de l'Alt Camp (Tarragona). Aquesta ZER, als seus inicis, estava formada per quatre escoles: l'escola La Barquera d'Alió, l'escola Manuel de Castellví i Feliu de Vilabella, l'escola Sant Jaume de Bràfim i l'escola Sant Sebastià de Nulles. Actualment, són cinc les escoles rurals que formen aquesta ZER, ja que, a més a més de les quatre escoles que he esmentat, el curs 2008-2009 s'hi va incorporar l'escola Joan Plana, situada al poble de Puigpelat.

2. ZER Borredà-Vilada

La ZER Borredà-Vilada, era una ZER situada a la comarca del Berguedà (Barcelona). Quan la ZER es va crear estava formada per dues escoles: l'escola Borredà, situada al municipi de Borredà, i l'Escola Vilada, situada al municipi de Vilada. Entre l'any 1999-2000, amb la incorporació d'una nova escola a la ZER, l'escola La Valldan, situada al poble de la Valldan, agregat al municipi de Berga, la ZER va canviar de nom i passà a anomenar-se ZER Berguedà Centre. Dotze anys més tard, l'escola La Valldan es va desvincular de la ZER. Des de l'any 2012 fins avui, les dues escoles que van crear la ZER Borredà-Vilada són les que actualment formen la ZER Berguedà Centre.

3. ZER Cerdanya

La ZER Cerdanya és una ZER que com el seu propi nom indica estava i està situada a la Cerdanya. Tot i que una part de la Cerdanya pertany a la província de Lleida i l'altra a la de Girona, les escoles rurals de les quals farem referència i que formaren i formen la ZER, totes són de la província de Girona. Així doncs, quan es va inaugurar la ZER, les escoles que en formaren part van ser les següents: l'escola Jaume I de Llívia, l'escola La Molina, situada al poble de la Molina, l'escola Queixans, situada al poble de Queixans, l'escola Santa Cecília de Bolvir i l'escola Santa Coloma de Ger. Al principi dels anys noranta l'escola de Queixans i l'escola La Molina es van veure obligades a tancar a causa del baix nombre d'alumnes que tenien. Així doncs, formen actualment la ZER l'escola Jaume I de Llívia, l'escola Santa Coloma de Ger i l'escola Santa Cecília de Bolvir.

4. ZER De Bat a Bat

La ZER De Bat a Bat actualment ja no existeix. Aquesta ZER es trobava a la comarca de l'Anoia (Barcelona). Quan es va crear, estava formada per tres escoles: l'escola La Torre, de La Torre de Claramunt, l'escola Josep Masclans, de Vallbona d'Anoia, i l'escola Torrescana, situada a una pedania de la Torre de Claramunt, concretament a les rodalies de Vilanova d'Espoia. L'any 1995, a causa del creixement d'alumnat que van tenir les tres escoles, la ZER va desaparèixer i cada una d'elles va formar la seva pròpia escola d'una línia. Des d'aleshores i fins a l'actualitat, cada escola és un centre docent de titularitat pública amb el seu projecte propi.

5. ZER El Moianès

La ZER El Moianès actualment es troba dins de la comarca que porta el mateix nom, el Moianès (Barcelona) i fou creada l'abril de l'any 2015. L'any 1988, però, quan es va crear la ZER aquesta comarca no existia i els municipis de les escoles que la formaven estaven adscrits a altres comarques. Aquestes escoles eren: l'escola Anton Busquets i Punset de Calders (anteriorment aquest poble estava adscrit a la comarca del Bages), l'escola l'Esqueix de Monistrol de Calders (aquest poble anteriorment estava adscrit a la comarca del Bages), l'escola l'Estany, situada com al seu propi nom indica al poble de l'Estany (anteriorment aquest poble formava part de la comarca del Bages), l'escola La Popa de Castellcir (anteriorment aquest poble estava adscrit a la comarca del Vallès Oriental) i l'escola Sant Quirze Safaja, situada com el seu propi nom indica a Sant Quirze de Safaja (aquest poble antigament estava adscrit a la comarca del Vallès Oriental).

La darrera escola durant el curs 1995-1996 es va veure obligada a tancar per falta d'alumnat. El curs 2003-2004, va obrir una nova escola, l'escola Vall de Néspola, situada al poble de Mura. Aquest poble tot i que sempre ha format part de la comarca del Bages, com que es troba situat geogràficament molt proper al municipi de Monistrol de Calders, també va entrar a formar part de la ZER. Posteriorment, l'any 2005 l'escola de Sant Quirze Safaja torna a obrir i torna a formar part de la ZER El Moianès i, un any més tard, la ZER continua augmentant i s'hi adhereix una escola nova, l'escola Collsuspina que, com el seu nom indica, es troba al poble de Collsuspina. Anteriorment, aquest poble formava part de la comarca d'Osona, però en l'actualitat

ja forma part del Moianès. A causa del gran nombre d'alumnes i d'escoles que formaven la ZER i de la difícil organització que això comportava, l'any 2010 es va decidir dividir la ZER El Moianès en dues ZER i les escoles quedaren repartides de la següent manera: d'una banda, es va crear la ZER Moianès Llevant, formada per l'escola Collsuspina, l'escola l'Estany, l'escola La Popa de Castellcir i l'escola Sant Quirze Safaja; de l'altra, es va crear la ZER Moianès Ponent, la qual estava formada per l'escola Anton Busquets i Punset, l'escola l'Esqueix i l'escola Vall de Néspola.

L'any 2015, amb la desaparició de la ZER Bages, l'escola Els Pins del poble de Cabrianes (Bages) s'uneix a la ZER Moianès Ponent. Actualment, doncs, la ZER Moianès Llevant continua estant formada per les escoles que la constituïren en el seu inici i la ZER Moianès Ponent ha passat d'estar formada per les tres escoles inicials a ser-ne quatre.

6. ZER El Solsonès

La ZER El Solsonès es troba a la comarca, com el seu nom indica, del Solsonès (Lleida). Quan la ZER es va crear, aquesta estava formada per l'escola Aiguadora de Navès, l'escola d'Ardèvol, situada al poble d'Ardèvol, l'escola de Freixenet, situada al poble de Freixenet, l'escola Lladurs, situada al poble de Lladurs, l'escola de Llobera, situada a Llobera, i l'escola de Sant Climenç, situada al poble de Sant Climenç. L'any 1992 s'integra a la ZER una altra escola rural, l'escola La Coma, situada al poble de la Coma i la Pedra. Actualment, totes les escoles que formen la ZER continuen obertes.

7. ZER Font del Cuscó

La ZER Font del Cuscó actualment ja no existeix. Aquesta ZER es trobava a la comarca de L'Alt Penedès (Barcelona). Quan la ZER es va crear estava formada per tres escoles: l'escola Avinyonet del Penedès, situada al poble d'Avinyonet del Penedès, l'escola Sant Cugat, situada al poble de Sant Cugat Sesgarrigues i l'escola Sant Pere Molanta, situada al poble de Sant Pere Molanta que pertany al municipi d'Olèrdola. El curs 1995-1996, l'escola Sant Pere Molanta, es canvià el nom i passa a anomenar-se Escola Rossend Montané, en honor a l'alcalde d'Olèrdola que va morir durant l'extinció d'un incendi l'any 1991. L'any 1997, aquesta escola es desvincula de la ZER, formant una escola autònoma. Al mateix any però, l'escola Pont de l'Arcada, situada a Olesa de Bonesvalls, s'integra a la ZER Font del Cuscó. Finalment, durant el curs 2006-2007 la ZER es desintegra i desapareix. L'escola de Sant Cugat Sesgarrigues es canvia el nom i es passa a anomenar Escola les Vinyes. Actualment, igual que l'escola d'Avinyonet del Penedès, formen cada una d'elles una escola graduada pública d'una línia. Finalment, l'escola Pont de l'Arcada, també és una escola pública, que es continua definint com a escola rural però no forma part de cap ZER i, per tant, treballa a partir del seu projecte propi.

8. ZER Guicivervi

La ZER Guicivervi es troba a la comarca de l'Urgell (Lleida). Curiosament, és l'única ZER que continua composta actualment per les mateixes escoles que la formaren quan es va crear. Aquestes són l'escola de Guimerà, situada al poble de Guimerà; l'escola de

Ciutadilla, situada al poble de Ciutadilla; l'escola Jardí Verdú, de Verdú, i l'escola Ramon Perelló, de Vilagrassa.

9. ZER La Segarra

La ZER La Segarra es troba, com el seu propi nom indica, a la comarca de la Segarra (Lleida). Quan es va crear la ZER estava composta per nou escoles. Aquestes eren l'escola d'El Portell, situada al poble del Portell; l'escola d'Ivorra, situada al poble d'Ivorra; l'escola Mare de Déu de la Mercè, situada al poble de Sant Ramon; l'escola Les Oluges, situada al poble de les Oluges; l'escola de les Pallargues, dels Plans de Sió; l'escola de Sanaüja, situada al poble de Sanaüja; l'escola Sant Abdó i Senén, de Biosca; l'escola Sant Pere, de Granyena, i l'escola Vall Ondara, situada al poble de Sant Antolí i Vilanova, municipi de Ribera d'Ondara. Al llarg de tots aquests anys, cinc de les nou escoles que formaven la ZER La Segarra s'han vist obligades a tancar per la falta d'alumnat. Així doncs, l'any 1991 es veu obligada a tancar l'escola Les Oluges, l'any 1993 tanca l'escola Sant Pere, l'any 1996 també es veu obligada a tancar l'escola El Portell, l'any 2005 tanca l'escola d'Ivorra i, finalment, l'any 2012 tanca l'escola Sant Abdó i Senén. Actualment, les escoles que continuen obertes i que, per tant, formen la ZER són: l'escola de les Pallargues, l'escola de Sanaüja, l'escola Mare de Déu de la Mercè i l'escola Vall Ondara.

10. ZER Les Goges

La ZER Les Goges es troba a la comarca del Pla de l'Estany (Girona). Quan la ZER es va crear estava formada per quatre escoles: l'escola Bora Gran, de Serinyà; l'escola de Crespià, situada al poble de Crespià; l'escola El Frigolet, de Porqueres, i l'escola La Roqueta, de Sant Miquel de Campmajor. El curs 1995-1996 va ser el darrer curs per l'escola de Crespià, a causa del poc alumnat i les condicions en les quals es trobava l'edifici escolar. L'any 2012 l'escola Bora Gran també deixa la ZER, ja que creix en nombre d'alumnes i es converteix en un centre graduat de titularitat pública amb el seu projecte propi. Actualment, doncs, són dues les escoles que formen la ZER, l'escola El Frigolet i l'escola La Roqueta.

11. ZER Llaromí

La ZER Llaromí ja no existeix. Aquesta ZER es trobava a la comarca de l'Anoia (Barcelona). Quan aquesta es va crear, estava formada per tres escoles: l'escola de Rofes, situada al poble de Rofes, l'escola de Santa Maria de Miralles i l'escola Vilademàger de la Llacuna. A causa de la manca d'alumnat, l'any 1992 l'escola rural de Rofes, es va veure obligada a tancar. El mateix any, l'escola de Santa Maria de Miralles també va tancar per falta d'alumnat i per la jubilació de l'equip directiu. L'escola Vilademàger va quedar sola sense formar part de cap ZER durant dos anys, fins que l'any 1994, amb altres escoles rurals, va formar la ZER Serra d'Ancosa.

12. ZER Montsant-Serra de Prades

La ZER Montsant-Serra de Prades es troba entre la comarca del Priorat i la del Baix Camp (Tarragona). Quan aquesta ZER es va crear, estava composta per unes onze escoles rurals. Actualment, les escoles que formen aquesta ZER són les següents: l'escola Doctor Piñol i Aguadé, de Cornudella de Montsant (Priorat); l'escola Garbí, de Poboleda (Priorat); l'escola Montsant, d'Ulldemolins (Priorat), i l'escola Serra de Prades, situada al poble de Prades (Baix Camp).

13. ZER Priorat Oest

La ZER Priorat Oest actualment ja no existeix. Aquesta ZER es trobava a la comarca del Priorat (Tarragona). Quan es va formar estava composta per les següents escoles: l'escola de Lloar, situada al poble de Lloar; l'escola El Castell, de Cabacés; l'escola Pius XII, del Molar; l'escola Llicorella, de Gratallops, i l'escola Sant Pau, situada a la Figuera. A causa del tancament de l'escola de Lloar, l'escola El Castell i l'escola Sant Pau, la ZER Priorat Oest desapareix i es forma la ZER Aglà. Aquesta la formen l'escola Pius XII, l'escola Llicorella i l'escola Serra Major, situada al poble de Vilella Baixa, que es va incorporar a la ZER l'any 2006.

14. ZER Riu Avall

La ZER Riu Avall està situada a la comarca del Baix Ebre (Tarragona). Aquesta ZER quan es va crear estava composta per tres escoles: l'escola Bítem, situada al poble de Bítem; l'escola La Pineda, de Tivenys, i l'escola Llorenç Vallespí i Vidiella, de Benifallet. Aquesta última, uns anys més tard va deixar la ZER i va passar a formar part de la ZER Rius i Serra. Actualment, doncs, les escoles que formen la ZER Riu Avall són l'escola La Pineda i l'escola de Bítem.

15. ZER Tramuntana

La ZER Tramuntana es troba a la comarca de l'Alt Empordà (Girona). Les escoles que la formaren quan es va crear van ser les següents: l'escola Els Terraprims, situada al poble de Saus, Camallera i Llampaies; l'escola Olivera Mil·lenària, de Ventalló; l'escola Puig Segalar, de Viladamat, i l'escola Sant Mori, situada al poble Sant Mori. El curs 1993-1994, la ZER creix, ja que s'hi adhereix l'escola Els Valentins, situada al poble de Vilamacolum. El curs 2002-2003 l'escola de Sant Mori va haver de tancar a causa del baix nombre d'alumnat que tenia. El curs 2011-2012 l'escola Els Terraprims també va deixar de formar part de la ZER, però per unes causes totalment contràries. El nombre d'alumnes d'aquesta escola va augmentar i van passar a ser una escola graduada d'una línia amb el seu projecte propi. Actualment, doncs, les escoles rurals que formen aquesta ZER són l'escola Puig Segalar, de Viladamat; l'escola Olivera Mil·lenària, de Ventalló, i l'escola Els Valentins, de Vilamacolum.

Anàlisi i conclusions

Un cop analitzada l'evolució de les quinze primeres ZER catalanes, es pot veure de manera sintetitzada en el quadre que es mostra a continuació (vegeu la taula 1) quina és la situació actual de cadascuna. En aquest quadre es pot visualitzar que totes les ZER menys la Guicivervi han sofert algun tipus de modificació o han desaparegut. Si s'analitza de manera detallada i es busca la causa dels canvis que s'han produït en aquestes ZER, es pot veure que els motius pels quals han desaparegut algunes escoles rurals d'algunes ZER i que en diversos casos han provocat modificacions en aquestes, han estat dos. Per una banda, el creixement de la població ha provocat que algunes escoles rurals actualment siguin escoles graduals d'una o més línies amb un projecte propi i, per l'altra, l'èxode rural cap a les ciutats a la recerca de feina o altres oportunitats ha fet que els pobles es quedessin sense alumnes i, per tant, l'escola es veiés obligada a tancar.

En el cas de les tres ZER que actualment ja no existeixen, la ZER De Bat a Bat i la ZER Font del Cuscó han desaparegut perquè gairebé totes les escoles que les formen han passat a ser escoles graduals d'una o més línies. Això ha estat degut al fet que tant la comarca de l'Anoia, on es troba situada la ZER De Bat a Bat, com la comarca de l'Alt Penedès, on es troba la ZER Font del Cuscó, han patit un creixement demogràfic en els últims vint anys força important a causa de la seva situació geogràfica i les bones vies de comunicació que les envolta. En canvi, la ZER Llaromí, tot i que està situada també a la comarca de l'Anoia, dues de les escoles que la formaven es van veure obligades a tancar a causa de la manca d'alumnat, ja que l'índex d'habitants en aquests pobles no ha augmentat sinó que ha tendit a disminuir. Aquest fet ha estat provocat en gran part per la situació geogràfica on es troba aquesta ZER: tot i trobar-se a la comarca de l'Anoia, és en un lloc més aïllat, on les vies de comunicació no són tan bones i fan que el seu accés sigui més dificultós.

TAULA 1

Situació actual de les quinze primeres ZER de Catalunya

ZER SUPRIMIDES	ZER De Bat a Bat ZER Font del Cuscó ZER Llaromí
ZER QUE CONSERVEN EL NOM PERÒ NO TOTES LES ESCOLES SÓN LES MATEIXES QUE LA FORMAREN AL SEU INICI	ZER Atzavara ZER Cerdanya ZER El Solsonès ZER La Segarra ZER Les Goges ZER Montsant-Serra de Prades ZER Riu Avall ZER Tramuntana
ZER QUE CONSERVEN EL NOM I LES ESCOLES	ZER Guicivervi
ZER REMODELADES	ZER Borredà-Vilada. Actualment s'anomena ZER Berguedà Centre. ZER El Moianès. Actualment està dividida en dues ZER: ZER Moianès Llevant i ZER Moianès Ponent. ZER Priorat Oest. Actualment s'anomena ZER l'Aglà.

FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les ZER que continuen tenint el mateix nom però no totes les escoles que les formen actualment són les mateixes que les dels seus inicis, es pot veure que les causes d'aquests fets són diverses. Per una banda, la ZER Cerdanya, la ZER La Segarra i la ZER Montsant-Serra de Prades han patit el tancament d'escoles per falta d'alumnat, però les altres escoles rurals que romanen obertes també formaven part de la ZER des dels seus inicis.

Per altra banda, es visualitza que la ZER Atzavara i la ZER El Solsonès l'únic canvi que han sofert és la incorporació d'una nova escola en cada una de les dues ZER. Aquest fet ha estat degut al creixement de població de la comarca del Solsonès, sobretot entre l'any 2005 i l'any 2011, on s'ha vist un increment d'uns mil habitants. Passa el mateix amb la comarca de l'Alt Camp, on els últims quinze anys s'ha incrementat la població en gairebé deu mil habitants.

Seguidament, pel que fa a la ZER Les Goges i la ZER Tramuntana, es pot observar que ambdues han patit el tancament d'escoles pels dos motius indicats anteriorment. Tant la ZER Les Goges com la ZER Tramuntana han vist incrementat en una de les seves escoles el nombre d'alumnat, la qual cosa va provocar que aquestes passessin a ser escoles graduals amb un projecte propi. De fet, a les comarques on es troben les ZER s'ha incrementat la població d'una manera força notable en els últims deu anys. Curiosament però, les dues ZER van patir una altra pèrdua d'una escola rural cadascuna, però per motius totalment contraris: per falta d'alumnat.

En últim lloc, es pot veure que la ZER Riu Avall també ha sofert la pèrdua d'una escola però per un motiu totalment oposat als esmentats fins ara. L'escola Llorenç Vallespí i Vidiella deixa de formar part de la ZER Riu Avall perquè aquesta escola s'incorpora a una altra ZER, la ZER Rius i Serra, per la proximitat en què es trobava aquesta escola amb aquesta altra ZER.

Finalment, en les ZER que han estat remodelades, aquest fet ha succeït per diferents motius. Per una banda, la ZER Moianès, a causa de l'increment de població que ha sofert aquesta nova comarca, ha vist augmentar el nombre de nens i nenes en el territori, la qual cosa ha provocat l'obertura de noves escoles rurals dins d'aquesta ZER. Anys més tard, a causa del gran nombre d'escoles que formaven la ZER, es va decidir separar la ZER en dues per motius d'organització interna i es van crear la ZER Moianès Llevant i la ZER Moianès Ponent. Per altra banda, la ZER Borredà-Vilada, tot i que actualment formen la ZER les mateixes escoles que la formaren en els seus inicis, en un moment donat, l'any 1999, amb la incrementació de l'escola La Valldan, situada al municipi de Berga, es canvia el nom de la ZER i passa a anomenar-se Berguedà Centre. Tot i que actualment aquesta escola ja no forma part de la ZER, ja que el curs escolar 2011-2012 se'n desvincula, les altres dues continuen mantenint el nom de Berguedà Centre. Finalment, la ZER Priorat Oest canvia el seu nom a causa dels tancaments de tres de les cinc escoles que la formaren. Les altres escoles que quedaren obertes van formar i actualment formen la ZER l'Aglà, la qual, uns quants anys més tard, es veu incrementada per una nova escola rural, l'escola Serra Major, de Vilella Baixa.

Una conclusió de l'anàlisi anterior permet observar que els canvis que han sofert aquestes ZER durant tot aquest període de temps han estat influenciats, en gran part, per raons demogràfiques en les comarques catalanes. De fet, les principals

característiques de l'escola rural i la ZER (el nombre d'alumnat, l'entorn, l'organització, etc.) fan que aquestes es trobin constantment en transformació i que, per tant, tinguin una estructura dinàmica. Les idees d'aquest paràgraf anticipen l'evolució de les quinze primeres ZER de Catalunya, les quals es podrien sintetitzar en una taula com la que es mostra a continuació (vegeu la taula 2):

TAULA 2

Evolució de les quinze primeres ZER

NOM ZER I ANY DE CREACIÓ	LOCALITATS INICIALS	LOCALITATS ACTUALS	RAONS DEL CANVI
ZER Atzavara (1988-1989)	Alió Vilabella Bràfim Nulles	Alió Vilabella Bràfim Nulles Puigpelat	Incorporació d'una nova escola rural a la ZER
ZER Borredà-Vilada (1988-1989)	Borredà Vilada	Borredà Vilada	Tot i que durant uns anys a la ZER hi va haver incorporada una altra escola rural, actualment formen aquesta ZER les mateixes escoles que la formaren en els seus inicis. Tot i això el nom de la ZER va canviar i ara s'anomena ZER Berguedà Centre.
ZER Cerdanya (1988-1989)	Llívia La Molina Queixans Bolvir Ger	Llívia Bolvir Ger	L'escola de la Molina i la de Queixans van haver de tancar a causa de la falta d'alumnat.
ZER De Bat a Bat (1988-1989)	Claramunt Vallbona d'Anoia Torrescana	—	El creixement de l'alumnat han fet d'aquestes tres escoles rurals, escoles d'una línia.
ZER Moianès (1988-1989)	Calders Monistrol de Calders Estany Castellcir Sant Quirze Safaja	ZER Moianès Llevant: Collsuspina Estany Castellcir Sant Quirze Safaja	Al llarg d'aquests anys la ZER el Moianès ha crescut en nombre d'escoles rurals la qual cosa a fet que es decidís dividir aquesta ZER en dos: la ZER Moianès Llevant i la ZER Moianès Ponent.

		ZER Moianès Ponent: Calders Monistrol de Calders Mura Cabrianes	
ZER El Solsonès (1988-1989)	Navès Ardèvol Freixenet Lladurs Llobera Sant Climenç	Navès Ardèvol Freixenet Lladurs Llobera Sant Climenç Coma	Incorporació d'una nova escola rural a la ZER.
ZER Font del Cuscó (1988-1989)	Avinyonet del Penedès Sant Cugat Sesgarrigues Sant Pere Molanta	—	A causa de l'increment de l'alumnat d'algunes de les escoles que formaven la ZER, aquesta es desintegra.
ZER Guicivervi (1988-1989)	Guimerà Ciutadilla Verdú Vilagrassa	Guimerà Ciutadilla Verdú Vilagrassa	La ZER continua estant formada per les mateixes escoles que la formaren en el seu inici.
ZER La Segarra (1988-1989)	El Portell Ivorra Sant Ramon Oluges Els Plans de Sió Sanaüja Biosca Granyena Sant Antolí i Vilanova	Sant Ramon Els Plans de Sió Sanaüja Sant Antolí i Vilanova	La falta d'alumnat va ser el motiu principal pel qual van haver de tancar les altres escoles.
ZER Les Goges (1988-	Serinyà	Porqueres	L'escola de Serinyà creix en nombre d'alumnes i deixa la ZER perquè passa

1989)	Crespià Porqueres Sant Miquel de Campmajor	Sant Miquel de Campmajor	a ser una escola d'una línia i l'escola de Crespià es veu obligada a tancar a causa de la falta d'alumnat i les condicions en les quals es trobava l'edifici escolar.
ZER Llaromí (1988-1989)	Rofes Miralles Llacuna	—	La falta d'alumnat va provocar que dues de les tres escoles tanquessin i la tercera, l'escola de la Llacuna, passés a formar part d'una altra ZER.
ZER Montserrat-Serra de Prades (1988-1989)	Als seus inicis estava formada per unes onze escoles rurals	Cornudella de Montsant Poboleda Ulldemolins Prades	Canvia a causa del tancament per falta d'alumnat i la reorganització d'algunes de les escoles que formaven la ZER.
ZER Priorat Oest (1988-1989)	Lloar Cabacés El Molar Gratallops La Figuera	—	A causa del tancament de l'escola del Lloar, les altres escoles rurals, juntament amb una nova incorporació, formen una nova ZER, la ZER Aglà.
ZER Riu Avall (1988-1989)	Bítem Tivenys Benifallet	Bítem Tivenys	L'escola de Benifallet deixa la ZER Riu Avall per passar a formar part de la ZER Rius i Serra per motius de proximitat.
ZER Tramuntana (1988-1989)	Saus, Camallera i Llampaies Ventalló Viladamat Sant Mori	Ventalló Viladamat Vilamacolum	L'escola de Saus, Camallera i Llampaies va passar a ser una escola d'una línia a causa del creixement de l'alumnatContràriament, l'escola de Sant Mori es va veure obligada a tancar a causa de la falta d'alumnes.

FONT: Elaboració pròpia.

Aquesta evolució i aquests canvis també han influït en el fet que actualment a Catalunya hi hagi un total de noranta-dos ZER. És en aquest punt on el SERC es comença a qüestionar si totes les ZER, comparteixen el sentiment que compartien les quinze primeres, ja que no es pot obviar que aquestes primeres ZER van ser creades per necessitat, perquè les mateixes escoles que les formàvem volien tenir un projecte comú i, per tant, tenien un sentiment que les unia. Actualment però, trobem ZER que tenen una manera de funcionar més similar als agrupaments funcionals que no pas al que entenem específicament per ZER. Les escoles rurals d'aquestes ZER solen

compartir els recursos i els mestres especialistes, però no comparteixen un projecte en comú de ZER (PEZ) ni tampoc el sentiment de ZER. És per aquest motiu que el SERC obre el debat sobre el sentit actual del model de ZER i es replanteja cap a on hauria d'anar encaminat.

Notes

1. Tot i que podem trobar diverses definicions sobre escola rural, actualment una de les més vàlides i completes, ja que ha estat extreta a través d'un estudi analític de les diferents definicions sobre escola rural al llarg dels anys, és la següent: segons Domingo (2014, p. 198) «l'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 multigrau, és a dir, en grups classe on hi ha nenes i nens d'edats diferents amb la mateixa mestra. Aquest tipus d'escoles petites situades en un context rural que es troba en constant transformació, deixant enrere la identitat tradicional de ruralitat, han patit un abandonament històric per part de teòrics i pedagogs i adversitats administratives polítiques. En contrast, sempre ha estat molt vinculada al seu municipi, tenint una funció social, activa i esdevenint l'únic focus cultural d'aquest. L'escola rural sempre ha necessitat mestres integrals i polivalents pel gran nombre i diversitat de tasques que han de dur a terme. Tasques organitzatives i plantejaments pedagògics per atendre els grups heterogenis d'edat i la interacció multinivell que requereixen formació específica poc present actualment en la formació inicial de mestres. Cal afegir que l'ambient familiar d'aquestes permet tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i 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».
2. Joan Lluís Tous i Àlvarez (Tàrrega, 1944) és un reconegut mestre de Catalunya. Al final dels anys seixanta, juntament amb altres docents, va ser un dels defensors de l'escola rural. El 5 de novembre de l'any 2007, la Generalitat de Catalunya li va concedir el Premi Marta Mata per a professors, en reconeixement a la seva tasca docent en defensa de l'escola catalana, i molt especialment de l'escola rural, i el seu impuls en la renovació pedagògica. Al llarg de tota la seva carrera ha estat desenvolupant la seva tasca com a mestre a l'escola Jardí de Verdú.

Bibliografia i altres fonts

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.

Escola Avinyonet del Penedès. (2011). *Escola Avinyonet del Penedès.* Recuperat de http://www.escolaavinyonet.org/

Escola La Valldan. (2013). *Escola de la Valldan.* Recuperat de http://www.escoladelavalldan.blogspot.com.es/

Escola Les Vinyes. (2011). *Escola les Vinyes.* Recuperat de http://escolalesvinyes.blogspot.com.es/p/historia.html

Escola Pont de l'Arcada. (2008). *CEIP Pont de l'Arcada.* Recuperat de http://comsomquefem.blogspot.com.es/p/coses-nostres.html

Escola Rossend Montané. (2015). *Escola Rossend Montané*. Recuperat de http://www.rossendmontane.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=228&Itemid=19

Fernández, J. M., i Agulló, M. C. (2005). El problema de l'escola rural durant la Segona República. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, *8*, 29-62.

Feu, J. (2005). Política educativa i escola rural durant el franquisme. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 8,* 63-77.

FMRP: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. (1987). *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya,* FMRP, Banyoles.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2016). Recuperat el 20 d'abril de 2016, de http://www.idescat.cat/

Secretariat d'Escola Rural. (2016). *Mapa de les ZER de Catalunya i alguna altra escola rural.* Recuperat el 10 d'abril de 2016, de http://erural.pangea.org/zer-er/

Secretariat d'Escola Rural, i Observatori d'Educació Rural de Catalunya. (2013). «Cap on va l'escola rural catalana? Document de valoració autocrítica i propostes de millora de l'escola rural catalana. Primer projecte pel nou Decret d'escola rural». Recuperat el 10 d'abril de 2016, de http://oberc.fmr.cat/web/ct/resultats_detall.php?id=85

Soler, J. (2005). L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 8,* 78-102.

— (2007). L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX. El procés de construcció de la «fisonomia pròpia». *Àmbits, primavera 2007,* 50-60.

Universitat de Lleida. (2014). *Fons Especials*. Recuperat de http://fonsespecials.sbd.udl.cat/joan-lluis-tous/

ZER Atzavara. (2009). *ZER Atzavara*. Recuperat de https://sites.google.com/site/zeratzavarainici/

ZER Berguedà Centre. (2007). *ZER Berguedà Centre*. Recuperat de http://zerberguedacentre.blogspot.com.es/

ZER Berguedà Centre. (2012). *ZER Berguedaà Centre.* Recuperat de https://prezi.com/tlzmr9tkxoml/zerberguedacentre/

ZER El Solsonès. (2014). *ZER El Solsonès*. Recuperat de http://agora.xtec.cat/zer-solsones/

ZER La Segarra. (2014). *ZER La Segarra.* Recuperat de http://www.xtec.cat/zerlasegarra/

ZER La Segarra. (2015). *25 Anys de la ZER La Segarra.* Recuperat de https://sites.google.com/a/xtec.cat/25-anys-de-la-zer-la-segarra/home

ZER Moianès Llevant. (2015). *ZER Moianès Llevant*. Recuperat de http://www.xtec.cat/zermoianesllevant/historia.htm

ZER Moianès Ponent. (2014). *ZER Moianès Ponent*. Recuperat de http://agora.xtec.cat/ceip-elspins-zerbages/moodle/

ZER Montsant-Serra de Prades. (2001). *ZER Montsant - Serra de Prades*. Recuperat de http://www.xtec.cat/zermsp/

Per citar aquest article:

Solé, M. (2016). Escola i territori: les ZER a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia, 10*, 75-93.

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

Experiències

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 95-114

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Xarxes locals per a la millora de les perspectives d'inserció laboral i formativa: el projecte FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning)

Local networking to improve training and occupational integration prospects: the FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning) project

Sílvia Camps i Soler[a] i Salvador Avià i Faure[b]

[a] Tècnica del Servei d'Educació de l'Ajuntament de Badia del Vallès. A/e: Aviafs@badiadelvalles.net

[b] Coordinador de l'Àrea d'Acompanyament a les Persones l'Ajuntament de Badia del Vallès. A/e: Aviafs@badiadelvalles.net

Resum

Descripció d'un projecte reproduïble que treballa el canvi d'actituds d'alumnat de dotze a catorze anys amb baixes perspectives d'èxit per mitjà d'un programa integral que millora les competències personals i emocionals usant estris innovadors.

Paraules clau

Adolescents, èxit escolar, projecte de vida, competències personals, escola, vulnerabilitat.

Abstract

FYEB is a replicable program that promotes attitudinal changes in teenagers aged 12-14 with both low school and job success prospects. The programme aims at improving their personal and emotional skills through the use of innovative tools.

Keywords

Teenageers, scholl success, life project, personal skills, school, vulnerability.

Origen de l'experiència

Aquesta experiència és fruit de l'aplicació del programa FYEB, sorgit d'una associació Comenius Regio; Facing Youth unEmployment from its very Beginning (FYEB, en endavant). El FYEB ha estat finançat pel Programa d'Aprenentatge Permanent de la Unió Europea i s'ha desenvolupat a partir a l'associació de diferents institucions educatives de Badia del Vallès, Cerdanyola del Vallès i Portsmouth (Anglaterra). Hi han participat les administracions locals dels tres municipis, els centres d'educació secundària Badia del Vallès i Federica Montseny, de Badia del Vallès; Jaume Mimó i Banús, de Cerdanyola del Vallès, i la Harbour School, de Portsmouth. Com a socis del territori s'hi ha sumat el Consorci per l'Ocupació i la Promoció Econòmica del Vallès Occidental i les entitats sense ànim de lucre Motiv8 i Bivol Trust de Portsmouth. Hi ha hagut la col·laboració científica d'experts de la Facultat de Psicologia de la Universitat de València i de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El programa té com a finalitat afrontar l'atur juvenil de manera anticipada, a partir del treball sobre el canvi de pautes, actituds i expectatives dels adolescents que incideixen de manera directa en l'abandonament escolar prematur i l'arribada al mercat laboral amb un nivell formatiu i competencial molt baix. L'abandonament prematur es defineix aquí com el fet de deixar l'escola abans de concloure el nivell 3 de la Classificació internacional normalitzada de l'educació (ISCED), és a dir, abans de concloure el segon cicle de l'educació secundària o el seu equivalent en la formació professional (EACEA, 2014).

Sabem que l'abandonament prematur és un dels elements bàsics en la desocupació i la dificultat de recuperació del sistema econòmic davant la crisi, especialment per la manca de mà d'obra formada i la dràstica reducció de l'oferta d'ocupacions no qualificades. Volem, per tant, evitar que els joves es vegin abocats a una situació que els durà a la precarietat laboral i l'atur i que alhora és nociva per a la totalitat de la societat.

Aquest programa d'acompanyament educatiu utilitza de manera conjunta i harmònica diverses metodologies: *mindfulness*, orientació educativa, aprenentatge i servei (APS, en endavant), emprenedoria, treball sistèmic, mentoria i treball comunitari. La implementació del programa persegueix reduir l'abandonament escolar prematur, aconseguir millors resultats educatius, millorar competències personals i actitudinals i, per tant, augmentar les oportunitats d'entrar al mercat laboral.

El programa ha implicat quaranta-set joves de 2n d'ESO (i alguns de primer i tercer). En l'àmbit territorial, ha implicat un nombre important d'agents: en el cas de Badia tenim, per exemple, dos educadors d'adolescents de medi obert, una tècnica d'orientació, una tècnica de dinamització comunitària, una tècnica d'educació i educadors socials d'atenció primària. La majoria dels professionals són psicòlegs o educadors socials. A part, ha mobilitzat diverses persones de les entitats i associacions.

L'objectiu del programa: aconseguir canvis

El programa té com a finalitat aconseguir una sèrie de canvis en els joves, en els seus contextos —famílies, iguals, espais de lleure o esport, ciutat...— i en els professionals i

institucions participants. Aquests canvis, sumats, han de poder millorar les oportunitats del jove pel que fa a mantenir trajectòries educatives de llarg termini i accedir a llocs de treball dignes. Per aconseguir aquests canvis treballem en quatre àmbits: joves, comunitat, família i professorat.

Pel que fa als joves, el programa cerca la millora del seu procés de desenvolupament i creixement personal i de les seves competències, la creació d'un projecte de vida personal, la millora en la relació amb l'escola i dels resultats escolars, la permanència al sistema educatiu fins al nivell 3 de la ISCED i la participació dels joves en la comunitat.

En l'àmbit comunitari el projecte cerca la coordinació, la coherència i l'eficàcia de les intervencions amb els joves, i la solidaritat i la mobilització de recursos comunitaris cap al jove amb més dificultats.

Quant a la família, el projecte cerca la millora de les competències dels pares en l'acompanyament escolar i personal del jove i la col·laboració entre escola, família i comunitat.

Pel que fa al professorat, el projecte cerca la millor comprensió de les dificultats especials dels joves en situació de vulnerabilitat, la comprensió de l'impacte de les condicions socials en les oportunitats escolars reals d'alumnat i famílies, la integració de noves perspectives i metodologies en el treball quotidià, i l'ús de la xarxa educativa local per millorar l'acompanyament dels nois i noies.

De manera resumida, el programa s'articula al voltant d'un projecte d'Aprenentatge-Servei (APS) central enfocat al servei a persones, creat des de la perspectiva de projecte (emprenedoria) i al voltant del qual se situen diverses accions que afavoriran el creixement personal i el canvi dels joves en les diverses dimensions de la seva experiència. La seva novetat i potència rau en el fet d'introduir línies innovadores de creixement personal (*mindfulness*), basar-se en l'experiència vivencial (APS de servei a persones, mentoria, *mindfulness*), tenir en compte el context (acompanyament educatiu comunitari, treball amb famílies, APS comunitaris) i concebre's des d'una perspectiva integral contextual (articulant intervencions harmòniques i coordinades en els diversos contextos del jove: escola, família, iguals, comunitat).

El projecte ha donat una especial importància a l'avaluació, tant de resultats com de procés, fet especialment important en tractar-se d'un programa innovador i experimental amb la pretensió de poder ser reproduït. L'avaluació havia de garantir la seva aplicabilitat, la seva viabilitat i la seva transferibilitat a altres contextos i territoris.

L'aproximació a l'avaluació, des d'una perspectiva externa, ha permès disposar de dades per validar el disseny del programa i la seva implementació en els diferents contextos en què s'ha desenvolupat. D'altra banda, de manera interna, hem usat una concepció formativa i participativa del procés d'avaluació, entès com una part substancial d'un procés d'aprenentatge col·lectiu. El motiu per usar aquest tipus d'avaluació és generar processos col·lectius d'aprenentatge mitjançant l'ús de mètodes de participació i pràctiques reflexives (García, 2013).

Això s'ha fet amb dos objectius. El primer ha estat permetre identificar i reflexionar sobre les fortaleses i febleses del programa, a fi d'introduir canvis i millores en successives implementacions. El segon, introduir la cultura de l'avaluació i el treball

per evidències demostrades en un medi, l'escolar, no sols poc habituat a fer-ho sinó també refractari. La metodologia seguida en l'avaluació de procés ha estat l'observació participant. Es tracta d'una tècnica d'obtenció i anàlisi de dades en què l'investigador s'integra en l'espai de la comunitat observada, participant en major o menor grau en activitats de la situació social estudiada i observant aquesta situació (Vallès, 2000).

A partir de l'experiència duta a terme, proposem un programa exportable a tota mena de centres de secundària i exposem les característiques bàsiques per a la seva aplicació, que s'implementa en cinc moments.

Primer moment: la introducció del FYEB dins del centre educatiu

El programa es desenvolupa majoritàriament dins del centre educatiu i cal integrar-lo de manera coherent al centre perquè no es converteixi en una acció aïllada i independent a la pròpia dinàmica. Cal tenir en compte tres aspectes imprescindibles per aconseguir aquest encaix: ubicar el projecte dins l'estructura del centre, establir el professorat responsable i reflexionar sobre la cultura de l'organització.

El centre ha de treballar sobre la seva estructura amb l'objectiu d'integrar el FYEB d'una manera òptima en el seu dia a dia. Es recomana que la dedicació setmanal al projecte sigui de sis hores durant tot el curs dins l'horari lectiu dels joves, repartides en funció de les característiques de cada centre educatiu i la seva flexibilitat. Algunes activitats, però, com l'Aprenentatge-Servei (eix 4) o part de l'orientació (eix 3), i el treball amb famílies (eix 5) i la mentoria (eix 6) poden fer-se fora de l'horari lectiu o és possible que ja s'estiguin fent. És important, en tot cas, entendre que l'eficàcia de la intervenció ve donada pel fet de ser un projecte sistèmic que integra, per a cada noi i noia participant, el treball en diverses dimensions. Per exemple, un centre pot tenir ja en marxa un projecte d'orientació prou fort com el que es proposa aquí o estar ja fent APS de durada important. En aquests casos, caldrà harmonitzar les actuacions que ja s'estiguin fent amb les noves, per tal de garantir la coherència i la coordinació dels diferents eixos.

Per tant, podem aplicar diferents versions del programa, amb més o menys dedicació setmanal, o incloent més o menys eixos. Ara bé, això reduirà gradualment l'impacte del programa.

Un dels primers temors quan es vol implementar aquest programa és el fet que els alumnes que hi participen deixen d'assistir a les sessions ordinàries de treball a l'aula. Però cal tenir en compte que ens dirigim a joves que habitualment no aprofiten les classes. En canvi, a través de la participació en el FYEB adquireixen competències que precisament els facilitaran l'aprofitament del treball en l'aula ordinària.

El professorat que impulsa el programa ha de tenir una sensibilitat especial i motivació cap a l'alumnat en risc d'exclusió social, ha d'estar compromès amb el programa i l'ha de liderar davant la resta de professorat. També cal que tingui competències emocionals, en tant que l'afectivitat desenvolupada pels docents esdevé un factor clau de la motivació educativa i, per tant, de la vinculació dels joves cap a l'aprenentatge (Bernal i Cárdenas, 2009). Un dels punts forts del projecte és precisament la creació d'un vincle fort entre els professors responsables i l'alumnat, un vincle fonamental per als processos de canvi esperats. Es recomana que el nombre de persones responsables

sigui un mínim de dos i que siguin les mateixes tot l'any, per facilitar la coordinació, la coherència i l'establiment de referents clars per a l'alumnat.

L'actitud general de l'equip del centre educatiu i les expectatives i els prejudicis inconscients del professorat sobre l'alumnat, com per exemple l'anomenat *efecte Pigmalió* (Rosenthal i Jacobson, 1968), influeixen en la imatge que els joves desenvolupen sobre si mateixos, sobre el centre, i les seves pròpies expectatives sobre l'educació. El programa FYEB dóna suport als centres en el desenvolupament de pràctiques que ajudin els joves a crear una imatge positiva del centre educatiu, i facilitin que el professorat formuli expectatives positives i les comuniqui, amb l'objectiu d'incidir en la motivació i l'autoestima de l'alumnat. Aquest canvi en la mirada sobre l'alumnat més complicat (però també més vulnerable) és un dels factors que afavoreixen l'establiment de relacions més properes i experiències més humanes i harmonitzadores entre els i les joves i el professorat. L'alumnat acabarà creant una imatge més positiva del centre (i, per tant, de l'educació), fet que l'ajudarà a desenvolupar una actitud d'acomodació davant del centre escolar i el sistema educatiu.

Els joves poden presentar quatre actituds davant de la institució escolar: adhesió, acomodació, dissociació i resistència. La primera d'aquestes és l'actitud que adopten aquells alumnes que conceben el centre com a mecanisme de mobilitat social i comparteixen la cultura del centre. La dissociació és l'actitud d'aquells joves que, tot i compartir els valors culturals amb el centre, no accepten les exigències de l'escola. Aquestes actituds pertanyen, en general, a les classes acomodades. L'acomodació és l'actitud dels joves que no comparteixen els valors culturals, però conceben el centre com un mecanisme de mobilitat social. La resistència és pròpia d'aquells joves que ni comparteixen la cultura ni conceben el centre com un mecanisme de mobilitat social. Aquestes actituds pertanyen a les classes treballadores i a les minories ètniques (Fernández, 1998).

Tot i potser no compartir els valors culturals de la institució educativa, mitjançant una actitud d'acomodació els joves podran concebre l'escola com un mecanisme necessari i bàsic de mobilitat social, desenvolupant actituds proactives davant de les exigències acadèmiques i el desenvolupament de trajectòries acadèmiques de llarga durada.

El FYEB permet als centres altres canvis: introduir el *mindfulness* i altres metodologies de creixement personal tant per a l'alumnat com per al professorat; treballar amb la comunitat, tant amb els projectes d'APS com en les xarxes d'acompanyament educatiu; connectar millor amb les famílies; millorar la comprensió de les problemàtiques socials que incideixen en l'educació, i valorar els talents de l'alumnat i entendre l'alumnat com un recurs molt valuós en la funció educativa, per exemple a través de la mentoria.

Segon moment: característiques i selecció dels participants

El projecte s'adreça a joves d'entre dotze i setze anys i està pensat per aplicar-lo dins de centres escolars, tot i que permetria alguna adaptació (d'impacte més reduït, però) fora del medi escolar. Es recomana aplicar-lo entre els dotze i els catorze anys, ja que és el moment evolutiu en el qual els joves inicien processos d'abandonament escolar

prematur i en la majoria dels països europeus coincideix amb els anys inicials o intermedis de la secundària obligatòria. Tanmateix, és important que cada centre educatiu, en funció de l'estructura del sistema educatiu del país i de les característiques del context i de la comunitat, reflexioni sobre l'edat en la qual s'inicia l'abandonament escolar prematur, i dirigeixi el projecte als joves que es trobin en aquesta franja d'edat.

Com que és un programa que se centra en la promoció de canvis personals, l'adquisició d'instruments d'autonomia, competències i creixement personal pot ser aplicat a tot tipus d'alumnat amb molt bons resultats. Tanmateix, el programa està dissenyat per als joves amb més dificultats en la relació amb l'escola i amb un pronòstic més negatiu respecte al seu itinerari educatiu. Els joves poden presentar totes o bé algunes de les característiques que enumerem, però en principi s'exclouen alumnes amb necessitats educatives especials, que necessiten professionals específics:

— alta desmotivació cap als continguts curriculars;
— desafecció vers el context escolar;
— resultats educatius baixos;
— risc d'abandonament;
— tendència a l'incompliment de normes;
— sense vinculació positiva amb cap adult al centre educatiu;
— competències personals baixes;
— dificultats per trobar sentit al dia a dia;
— consciència emocional baixa, i
— situació social de risc.

S'ha dissenyat un instrument de triatge que ha servit per recollir la mesura en la qual els alumnes presenten les característiques pròpies del perfil al qual es dirigeix el projecte. Per dur a terme la tria de l'alumnat, el professorat responsable del FYEB pot aplicar-lo amb l'ajuda, si s'escau, d'altres professionals que coneguin els joves.

Tercer moment: implementació del programa a l'aula i al territori

El programa FYEB es materialitza realitzant accions que agrupem en sis eixos d'actuació bàsics: l'acompanyament educatiu, el *mindfulness*, l'orientació educativa, l'aprenentatge-servei combinat amb l'emprenedoria, l'acompanyament a les famílies i la mentoria.

Aquests sis eixos configuren una metodologia única en la mesura que totes les activitats d'un eix d'actuació es reforcen i es multipliquen a partir del desenvolupament de les activitats de la resta. Per exemple, s'observa que l'orientació educativa guanya eficàcia i sentit si va acompanyada de tots els agents educatius que formen part del dia a dia del jove (educadors, entrenadors, monitors...); els projectes d'aprenentatge i servei guanyen força si els nois que els protagonitzen fan *mindfulness*, ja que s'hi treballen aspectes molt importants sobre la posició de cadascú al món i a la vida.

Per tant, les actuacions assoleixen un màxim d'eficàcia, sentit i coherència quan els sis eixos d'actuació es treballen conjuntament i de manera sistèmica. Tot i així, es poden fer adaptacions del programa, desenvolupant només alguns dels eixos d'acord amb les característiques del centre, el context i la comunitat, però es perdrà eficàcia.

Eix 1. Acompanyament educatiu al territori

El dia a dia dels joves no es desenvolupa en un únic context: a part de la família i l'escola, els joves participen i formen part de diferents entitats, clubs, institucions i associacions. Per garantir intervencions socioeducatives coherents i eficaces es fa necessari establir un protocol de treball i coordinació entre els diferents professionals i adults presents en l'educació dels nois. La idea és que tots aquests agents estiguin en contacte, reforcin mútuament les seves accions i permetin al tutor del jove tenir accés a les potencialitats i talents que els joves no mostren a l'escola.

L'acompanyament educatiu del jove es materialitza a través de la xarxa educadora al territori i la personalització en el cas de cada jove, seguint els següents passos:

Pas 1. Creació de la xarxa educadora:

El primer que cal fer és identificar la xarxa educadora existent al territori: clubs esportius, associacions de lleure o socials, espais informals, professionals de serveis socials, joventut, gènere...

En un segon moment, caldrà identificar la xarxa educadora personal de cada jove. La xarxa educadora no té un nombre fix de membres. Serà més gran o més petita en funció dels contextos on es desenvolupi el dia a dia de cada jove. D'altra banda, no tots els professionals que formen part de la xarxa tenen el mateix rol en el desenvolupament de les diferents accions.

Pas 2. Identificació del referent educatiu per a cadascun dels joves:

El referent és un adult que, en el moment d'iniciar la intervenció, té un vincle emocional especial amb el jove. El seu paper és el de seguiment i de figura de referència pel que fa a qualsevol qüestió relacionada amb ell. Si en el moment d'iniciar el programa no hi ha un adult referent amb el qual el noi tingui un vincle emocional, cal designar un professional referent i revisar durant el procés la relació per assegurar que s'ha establert una bona vinculació. Aquesta persona pot ser qualsevol membre de la xarxa educadora. L'opció ideal és que sigui el tutor del centre. Durant el desenvolupament del programa es poden afegir membres a la xarxa educativa si s'escau. Un cop s'estableix la xarxa i s'identifica el referent educatiu, cal fer funcionar l'aplicació informàtica «Connecta'm», dissenyat especialment per afavorir aquest treball i que és de lliure disposició pública.

Pas 3. Funcionament a través de l'aplicació informàtica

La coordinació entre tots els agents de la xarxa educativa es pot realitzar a través dels canals habituals, però per optimitzar tant el temps com l'eficàcia, proposem fer-ho a través de l'aplicació informàtica «Connecta'm». L'aplicació informàtica permet recollir les diferents activitats on participa el jove i enregistrar incidències de tots els contextos. També esdevé un canal de

comunicació entre tots els agents que formen part de la xarxa educativa del jove. L'aplicació permet superar els *handicaps* relacionats amb la dificultat per trobar espais i temps per a realitzar reunions, ja que la coordinació i la comunicació per mitjà de l'aplicació informàtica no requereix presencialitat. Tot i l'ús d'aquella aplicació, és important fer reunions presencials quan la situació ho requereixi.

Eix 2. *Mindfulness*

El *mindfulness* és la capacitat de mantenir l'atenció centrada en el present i ser conscient de les experiències que s'estan experimentant en el moment. La pràctica del *mindfulness* s'ha demostrat com a molt eficaç per a millorar el desenvolupament dels joves, ja que té efectes positius sobre la capacitat de concentració, l'autoimatge i la regulació emocional. També es treballen aspectes molt importants com la posició en el món, l'autoconeixement, els valors... que suposen una important oportunitat de creixement personal per a l'alumnat. També, si el professorat participa en les sessions, es reforça el procés de creació d'un bon vincle amb els nois. Els estudis han demostrat beneficis neuronals clars. Com a tècnica fàcilment aplicable, el *mindfulness* aporta moltes eines i recursos als joves i al professorat per controlar l'estrès i tenir autocontrol, entre d'altres, tot i que perquè sigui útil s'ha de practicar. Per aquest motiu és important que es faci un entrenament intensiu a l'inici del programa, i durant la resta del curs es dugui a terme una pràctica regular. L'experiència duta a terme als centres ha estat molt positiva, malgrat les dificultats inicials per part d'uns nois poc habituats a aquesta mena d'activitats.

La proposta que hem portat a la pràctica en aquest eix té tres parts:

Entrenament estàndard en mindfulness*:*

Els joves fan una sessió setmanal durant nou setmanes consecutives. Durant aquestes sessions es treballen els diferents conceptes teòrics-pràctics més importants en el desenvolupament de la pràctica de *mindfulness*. L'entrenament que es fa és l'estàndard creat per Jon Kabat-Zinn (2005). Aquí cal comptar amb un expert, o millor encara, amb un professor que hagi fet ja l'entrenament. L'expert/a ha de desenvolupar l'entrenament al nivell dels joves, tenint present la seva situació emocional. Potser es requereixen més de nou sessions, ja que l'entrenament pot obrir situacions emocionals complexes que s'han de tancar. Independentment, es recomana que es duguin a terme algunes sessions de recordatori al camp d'un temps, per exemple una cada mes.

Entrenament en mindfulness *per a professionals:*

Proposem que el professorat responsable del programa al centre, i d'altres docents interessats en la tècnica, també facin l'entrenament estàndard. Aquest entrenament es desenvolupa de manera paral·lela al dels joves i de la mà del mateix expert. Aquest fet permet als docents experimentar en primera persona els beneficis del *mindfulness*, poder aprofitar-los en la pròpia pràctica professional i, alhora, aprendre els

coneixements necessaris per esdevenir experts i dur a terme l'entrenament al FYEB en altres cursos acadèmics, si s'escau.

La pràctica de mindfulness*:*

Un cop finalitzats els entrenaments, s'establiran rutines de pràctica de *mindfulness* amb els joves. Per exemple, a l'IES Federica Montseny, abans de començar les activitats es feia sonar el bol tibetà i s'utilitzava la tècnica 7/11 (set inspiracions, 11 expiracions). Aquesta pràctica es pot dur a terme en el mateix horari en què es duia a terme l'entrenament amb l'expert, abans de començar cada sessió del programa o bé abans d'iniciar cada sessió d'APS, entre d'altres. Tot depèn de les característiques del grup de joves; per tant, la decisió rau en els professors responsables del programa. En aquestes sessions podria desaparèixer la figura de l'expert i la sessió pot ser dirigida per un dels professors responsables del programa que hagi fet la formació. Es recomana que hi hagi un seguiment i acompanyament de l'expert.

Eix 3. Aprenentatge servei i emprenedoria

L'aprenentatge servei (APS) és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. L'aprenentatge servei permet als alumnes aprofundir sobre els continguts acadèmics adquirits i alhora reflexionar sobre el sentit dels valors personals i adoptar major responsabilitat cívica (Bringle, Hatcher i McIntosh, 2006). Les propostes d'APS ofereixen l'oportunitat de situar als joves en un context nou, en el qual han de posar en joc competències i habilitats diferents de les habituals. A més, el fet de relacionar-se amb el context des d'una perspectiva de servei comunitari i personal permet millorar l'autoimatge i la percepció personal i de la comunitat, i s'adquireix autoestima i sentit.

D'altra banda, l'APS obre als centres la possibilitat de col·laborar amb la comunitat en múltiples direccions, de manera que s'obren oportunitats i es generen nous recursos.

Si combinem el desenvolupament d'aquest tipus de projectes amb l'aplicació de les competències emprenedores en la seva planificació i desenvolupament, facilitarem que els joves adquireixin habilitats relacionades amb la creativitat i la participació molt útils en tots els aspectes personals i laborals. L'APS ha de ser una oportunitat perquè els joves puguin crear, implementar, avaluar i fer un retorn públic d'un projecte. Entenem que aquest factor és fonamental per treure un màxim rendiment de l'acció.

La proposta d'APS ha d'anar dirigida a ajudar els altres, al treball amb persones, a potenciar el desenvolupament de l'empatia, l'autoestima i el creixement personal. Estem parlant de nois habitualment amb molt baixa autoestima, poc acostumats al fet que se'ls valori i a sentir-se útils. Alhora, el contacte amb les persones permet fer sentir als joves una gratificació immediata —immediatesa important en l'adolescència— que facilita un procés de reflexió sobre el sentit de la pròpia vida. Aquest aspecte és molt important, ja que el fet d'experimentar que la vida té sentit és la força motivacional dels individus i una font d'autorealització personal com va afirmar Viktor Frankl (2006). D'altra banda, el fet que els joves trobin sentit a la vida

pròpia facilitarà l'adquisició de competències a l'escola, ja que disposaran d'uns objectius vitals que vincularan amb les exigències acadèmiques del sistema educatiu.

La proposta concreta que cal desenvolupar depèn de les singularitats de cada context, comunitat i centre educatiu, i de les característiques dels joves. Per tant, es poden desenvolupar projectes d'APS en contextos molt diversos, com per exemple, associacions sense ànim de lucre, centres educatius o fundacions privades, entre moltes altres opcions. Un projecte d'APS no té una durada concreta, sinó que depèn novament de les característiques del centre i del grup de joves. Tanmateix, tota proposta d'APS ha de complir els següents aspectes bàsics:

— Durar el temps suficient per a poder permetre als joves participar de totes les etapes d'un projecte d'APS.
— Permetre espais de reflexió per a afavorir l'adquisició i la presa de consciència dels aprenentatges desenvolupats durant el procés.
— Disposar de les següents fases: 1) realització d'un esbós del projecte, 2) establiment de relacions amb els socis del territori, 3) planificació del projecte, 4) preparació del grup, 5) execució del projecte, 6) avaluació, 7) presentació pública dels resultats.
— Utilitzar la metodologia de l'emprenedoria per a dur a terme les fases anteriors.

Totes han de ser desenvolupades pels joves amb el suport del professorat responsable del projecte en tant que aquesta proposta d'APS inclou els principis d'emprenedoria. Es recomana l'ús de dinàmiques grupals per al desenvolupament de totes les fases i les tutories entre iguals per preparar el grup, és a dir, utilitzar l'aprenentatge entre iguals per a assolir els coneixements necessaris per a desenvolupar l'APS.

En el FYEB us proposem que dugueu a terme dues experiències d'APS diferents, tot i que aquest aspecte és modificable d'acord amb les característiques dels joves, el context, la comunitat i el centre educatiu corresponent.

Eix 4. Orientació educativa

Convé no confondre «orientació educativa» amb les indicacions que es donen als alumnes per a l'elecció d'estudis. En aquest sentit, l'European Lifelong Guidance Policy Network» (ELGPN, 2015) defineix l'orientació com «un conjunt d'accions o d'activitats que permeten als ciutadans de qualsevol edat, i en qualsevol moment de les seves vides, identificar les seves capacitats, competències i interessos, per prendre decisions clares, conscients i realistes en matèria d'ensenyament, de formació i de treball, i generar els seus itineraris individuals en l'aprenentatge, el treball i altres espais on aquestes capacitats i competències seran adquirides o utilitzades».

El procés orientador és un procés continuat de caràcter educatiu, d'acompanyament i de guiatge que pretén el desenvolupament òptim dels joves amb vista a la seva realització professional i personal futura. Aquest procés ha d'acompanyar el jove en la construcció d'un projecte de vida personal que inclogui un itinerari formatiu a mitjà i llarg termini, que atorgui sentit als esforços i les obligacions que es desprenen de la tasca educativa i que augmenti la motivació dels joves vers l'educació formal i la

participació comunitària. Així doncs, el centre del procés és el jove més enllà del seu rol com a alumne, i veient-lo com a coresponsable del seu procés d'orientació.

Entenem com a molt important que l'orientació es treballi de manera «infusionada» (Martínez i Arnau, 2015) al llarg de tota l'etapa educativa; és a dir, que en totes les actuacions educatives els docents i agents educatius amb els quals entri en contacte el jove tinguin una visió orientadora de les seves actuacions i facin saber quin és el sentit i utilitat d'aquelles activitats que es desenvolupen. Coherentment, totes les actuacions desenvolupades en el marc del projecte FYEB han d'incorporar aquesta visió de sentit.

Aquests missatges es complementaran i reforçaran amb un programa específic d'orientació en el qual es treballaran els següents continguts:

— L'autoconeixement de l'alumnat (característiques personals, potencialitats, il·lusions, etc.).
— El desenvolupament personal (motivació, autoconcepte i autoestima acadèmica i professional).
— El desplegament de les competències sociolaborals.
— El coneixement de l'entorn formatiu i professional.
— La construcció del projecte de vida personal.

Aconsellem que la introducció d'aquests continguts es realitzi un cop ja s'ha treballat amb el grup aspectes com el *mindfulness* i s'han iniciat les actuacions d'APS, ja que permetrà que el jove pugui tenir una millor aproximació a les qüestions treballades en les sessions d'orientació i relacionar-les amb qüestions pràctiques que el grup ha viscut o està vivint en els altres àmbits. Recomanem dur a terme un total de deu sessions d'orientació, combinant actuacions de caràcter individual amb aquelles grupals.

Eix 5. Acompanyament familiar

És prou conegut que un factor d'èxit educatiu dels joves és la implicació de les seves famílies, però no sempre és possible. Raons com ara situacions familiars complexes, el desconeixement i a voltes la desconfiança de la família vers la institució escolar (i viceversa), el moment evolutiu dels joves, etc., poden dificultar aquesta implicació. Per tot això, la realització d'un acompanyament a les famílies dels joves que participen en el programa esdevé un element fonamental.

Tal com es comentava en l'apartat de cultura de centre, els alumnes i les famílies del perfil educatiu que planteja el FYEB solen presentar una actitud de resistència vers el centre educatiu en tant que no solen compartir ni els valors culturals del centre ni la idea que l'escola esdevé un mecanisme de mobilitat social. Per aquest motiu, cal vetllar perquè els joves presentin una actitud d'acomodació, és a dir, tot i no compartir els valors culturals, concebin el centre com un mecanisme per a assolir els seus objectius vitals. Cal compensar les desigualtats provinents de la diferència de valors culturals entre el centre educatiu i la família i superar aquest *handicap* amb el qual els joves parteixen des de l'inici de l'escolaritat. Acompanyar les famílies en aquest procés és una eina molt útil per a assolir els següents objectius:

— Apoderar les famílies per a assolir la confiança suficient per a afrontar un canvi en el seu model parental.

— Canviar el discurs en negatiu sobre els joves i la funció parental cap a discursos en positiu, tot potenciant el capital personal i familiar que cal aprofitar.

— Conèixer bons hàbits i competències que es requereixen en el moment evolutiu i educatiu dels joves.

Es parteix d'una perspectiva sistèmica i contextual del fet educatiu, en la qual es tenen en compte tots els sistemes en els quals es desenvolupa el jove. Es treballa posant especial èmfasi en la relació entre l'escola i la família i com podem potenciar aquesta relació per a millorar el procés educatiu del jove.

Aquest acompanyament s'estructura en sis sessions grupals, d'una hora i mitja de durada i repartides mensualment on el dinamitzador de les sessions, que aconsellem que sigui un psicòleg familiar, condueix el diàleg amb les famílies per a treballar els diferents aspectes plantejats (dificultats del moment evolutiu, com abordar la relació amb l'escola, projecte de vida...). El suport del grup, la percepció d'afrontar una problemàtica o unes dificultats comunes amb altres famílies i l'oportunitat de compartir solucions i estratègies són els grans motors de canvi i apoderament per a les famílies participants.

S'aconsella que es faci alguna sessió prèvia individual amb les famílies amb l'objectiu de crear un vincle entre la persona responsable de l'acompanyament i les famílies. Un cop creat el vincle s'iniciaran les sessions grupals.

És important que les sessions es treballin com espais d'apoderament de les famílies: la persona que les porti ha de conduir les sessions i facilitar que siguin les mateixes famílies qui, entre elles, vagin trobant les respostes a les qüestions que els preocupen i mobilitzin les pròpies competències. Sessions en format «expert» i «oients» no tindran cap eficàcia a mitjà termini. Per tant, tot i que el contingut de les sessions és important, ho és encara més la manera com es treballa amb les famílies.

Eix 6. Mentoria

Un jove proper és un referent per a l'alumnat, conèixer la seva experiència i trajectòria pot servir de model i mirall per al canvi. És per això que al sisè eix del programa introduïm l'acompanyament des del vessant de mentoria entre iguals.

La mentoria és un procés d'ajuda i guia en l'aprenentatge de coneixements, habilitats i competències i en el desenvolupament personal, social, formatiu i professional, que comporta beneficis per a les dues parts implicades. La relació que s'estableix és voluntària, intencional i exigeix compromís i confiança. També permet desenvolupar el màxim potencial de cadascú, ja que es tracta d'un procés constructiu amb vista a l'optimització dels aprenentatges (García, Romero, Ruiz i Valverde, 2004). De fet, s'ha evidenciat que el fet que un jove pugui establir un vincle positiu amb un mentor millora les seves possibilitats d'èxit tant en l'àmbit social com en l'escolar (Tierney, Grossman i Resch, 1995).

Amb l'experiència de mentoria perseguim:

— Esdevenir una alternativa de creixement i aprenentatge.

— Potenciar l'adquisició i el desenvolupament de coneixements, habilitats i competències a través de l'acompanyament i el guiatge de joves que han viscut experiències similars a les seves.

— Donar suport als joves en l'etapa evolutiva en la qual es troben a partir de les experiències dels mentors.

— Desenvolupar compromís, implicació i col·laboració d'altres agents de la comunitat.

Durant el desenvolupament del programa s'establirà un jove mentor per a acompanyar els joves participants durant tot el procés. Per a establir aquesta relació cal tenir presents els següents aspectes:

— Els mentors poden ser alumnes o exalumnes del centre, companys més grans d'alguna activitat extraescolar, etc.

— És important que siguin menors de 25 anys, ja que els joves han de notar que hi ha una proximitat d'edat clara.

— La proposta i l'elecció del mentor és competència de la xarxa educadora; s'han de tenir en compte les característiques del mentor i del jove.

— La relació de mentoria es desenvoluparà durant el programa per mitjà de trobades informals entre els joves.

— Es durà a terme una supervisió de la relació gràcies al *feedback* que proporcionaran els mentors als tutors referents del jove.

Un cop seleccionats els mentors es farà una trobada amb tots ells amb l'objectiu de dur a terme una explicació del programa, exposar els objectius de la relació i establir els seus drets i deures com a mentors. Si algun centre ho creu convenient, es pot realitzar una petita formació sobre la mentoria.

La proposta de mentoria que es planteja és una trobada setmanal entre mentor/ jove participant, en la qual per mitjà dels interessos i necessitats del jove el mentor es plantejarà diferents accions: suport escolar, realització d'activitats esportives, realització d'activitats lúdiques. Aquest acompanyament estarà en tot moment tutoritzat pel referent del jove participant.

Sempre que sigui possible s'aconsella involucrar el jove mentor en les activitats presents a la resta d'eixos; poder participar d'alguna actuació en el projecte d'aprenentatge servei, acompanyar el jove a conèixer el seu centre educatiu si aquest està estudiant una formació postobligatòria, participar en una part de les sessions amb famílies per a aportar la visió de l'adolescent, etc.

Quart moment: retorn a la comunitat

És important que totes aquelles accions que es desenvolupin en el marc del programa es facin visibles a la comunitat, en particular les vinculades als APS. Així doncs, en el disseny s'ha de tenir en compte i preveure les actuacions de difusió i posada en comú que es duran a terme.

Activitats de difusió:

— Creació d'un bloc en el qual es recullin les experiències; serveix com a aparador i altaveu de les diferents actuacions que es desenvolupen, permet compartir les activitats amb altres companys i amb la família i ofereix l'oportunitat de reflexionar sobre el procés que s'està portant a terme.

— Publicació als diferents mitjans de comunicació locals de les actuacions que s'hi desenvolupen.

— Acte públic de tancament on es presentin les experiències: amb presència de les famílies, les entitats amb les quals s'ha treballat, les autoritats locals i les educatives.

El fet de difondre i compartir amb la resta de la comunitat les actuacions que es desenvolupen és una eina molt potent de canvi en la imatge i percepció que els joves tenen d'ells mateixos, les seves competències i el seu paper a la comunitat. També és un element essencial per oferir a l'entorn proper una nova imatge del jovent i crear així noves relacions.

Cinquè moment: avaluació

L'avaluació és una de les fases més importants en tot programa educatiu en tant que permet valorar l'assoliment dels objectius i prendre decisions sobre la implantació d'aquest. El programa FYEB té un sistema d'avaluació integral, desenvolupat per experts de metodologia de la Universitat de València, que es desenvolupa de manera paral·lela al programa i permet prendre decisions sobre aquest.

És molt important passar bé els qüestionaris als alumnes i, si és possible, individualment, per tal d'assegurar-ne la fiabilitat. El procés d'avaluació té un important potencial de canvi per als nois, sempre que es faci bé. També el té per al professorat i el centre.

El sistema d'avaluació dissenyat utilitza un instrument central, el quadre de canvis, que recull els canvis duts a terme pel noi i el seu context, i deu instruments que ens permeten precisament omplir aquest quadre, incloent els qüestionaris *Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents* (Escala d'atenció i consciència plena per a adolescents), *Emotional Intelligence Inventory: Young Version: EQ-i:YV* (Inventari d'intel·ligència emocional per a joves) (Bar-On i Parker, 2000) i *Adolescent Life Goal Profile Scale: ALGPS* (Escala de perfil de l'objectiu de vida de l'adolescent) (Gabrielsen, Ulleberg, Reidulf i Watten, 2012).

Aquesta proposta d'avaluació ens permet que en finalitzar el programa, tinguem una visió clara de com s'ha desenvolupat, així com dels canvis que s'han produït en els joves amb els quals treballem.

Resultats

La percepció dels joves sobre el reconeixement de les pròpies emocions ha millorat després de participar en el programa. En diversos ítems dels instruments d'avaluació emprats, es mostra que el reconeixement d'aquestes emocions és superior en el grup intervenció que en el grup control.

Els joves perceben també que els professors els coneixen a ells i el seu entorn millor, fet que es transmet en una major confiança i obertura del menor cap a la persona de referència. Aquí també hi ha diferències significatives entre els grups d'intervenció i control, i en destaca el millor coneixement per part del professorat de l'alumne i el seu context i el fet de saber aprofitar el que els agrada per motivar-los en l'estudi.

Es destaca la millora del clima de convivència en el centre, una major regularitat en l'assistència i la millora del vincle de l'alumne amb els docents de referència.

Com veiem en la taula resum del qüestionari del tutor (taula 1), podem afirmar que tots els aspectes que fan referència a l'àmbit personal de l'alumne han millorat notòriament. Des de la perspectiva del tutor, la intervenció duta a terme ha suposat una millora de l'atenció, de la capacitat de reconèixer pensaments i emocions, de la capacitat de resposta adient a l'entorn, del control de la impulsivitat**,** de les competències personals i l'autoestima, de la percepció personal, de la responsabilitat i de les capacitats que permeten convertir un propòsit en realitat.

TAULA 1

	Grup d'intervenció (n = 32)		Prova	
	Mitjana (DT)		t.	p.
ÍTEM	Pretest	Postest		
Atenció	2,25 (,916)	2,94 (1,105)	–4,17	,000
Pensaments i emocions	2,22 (1,008)	3,16 (1,167)	–5,23	,000
Resposta	2,22 (,975)	3,19 (,998)	–5,48	,000
Autoestima	2,31 (,821)	3,22 (1,008)	–4,71	,000
Responsabilitat	2,25 (,762)	2,97 (1,121)	–3,74	,001
Objectius	1,96 (,676)	2,96 (1,172)	–4,99	,000
Propòsits	1,97 (,822)	2,81 (1,120)	–3,75	,001
Treball projecte	2,10 (,607)	3 (,830)	–6,92	,000
Actitud estudi	1,88 (,793)	2,50 (,984)	–3,62	,001
Profit educació	2,20 (,866)	2,96 (1,207)	–3,61	,001
Concessions	2,26 (,859)	3,22 (,974)	–5,57	,000
Conflictes	2,44 (1,423)	2,04 (1,285)	1,55	,133
Rebuig	3,81 (1,210)	3,81 (1,360)	,000	1
Relació	2,42 (,809)	3,58 (1,13)	–6,36	,000
Absentisme	4,26 (1,22)	4,37 (1,27)	–,827	,416
Deures	2,60 (1,080)	2,88 (1,16)	–1,76	,090
Participació	2,19 (,681)	3 (,920)	–5,385	,000
Rendiment	1,89 (,801)	2,26 (1,163)	–1,84	,076
Relació Família	2,70 (1,265)	2,93 (1,269)	–1,44	,161

FONT: Elaboració pròpia.

Per tant, podem afirmar que l'actitud vers l'estudi i la relació amb els seus companys i professors és més favorable i proactiva, indicadors de vital importància per a la consecució dels objectius proposats en aquesta intervenció.

Així mateix, i de manera destacable tenint en compte les característiques pròpies de la població objecte d'aquesta investigació, hi ha hagut diferències estadísticament significatives amb relació a la valoració del professor mentor respecte a la capacitat de planificar i gestionar un projecte senzill, és a dir, trimestral.

D'altra banda, és notori destacar que un 94 % del públic objectiu (que, recordem, tenia un alt risc d'abandonament) ha seguit a l'escola.

Es valora que el projecte ha contribuït a millorar les oportunitats de participació dels joves en el context comunitari, per mitjà del desenvolupament de projectes d'APS en entitats socioeducatives dels municipis. Aquestes entitats valoren que el projecte ha generat una relació simbiòtica, de benefici i reconeixement mutu, particularment pel que fa al treball amb persones grans i amb alumnat amb NEE.

La implementació del projecte en els centres ha permès aplicar metodologies docents que poden ser exportades a altres contextos i alumnat. La flexibilitat del model ha ofert la possibilitat d'ajustar el disseny inicial als seus contextos institucionals i les seves oportunitats, obrint la porta a experimentar i compartir les experiències entre els diferents centres de secundària implicats.

El projecte ha permès que el professorat responsable de l'execució del projecte veiés l'alumnat participant des d'un altre prisma i superés en certa manera els discursos sobre l'*handicap* social i cultural, per avançar cap a una mirada més holística i positiva i la generació d'expectatives positives. Tanmateix, ha posat de manifest la necessitat de millorar la coordinació entre els docents responsables de la seva implementació i la resta de l'equip docent.

El projecte ha facilitat, també, la creació d'un instrument informàtic de seguiment comunitari que podrà tenir un gran paper en la millora de l'acompanyament educatiu dels nois.

Conclusions

El projecte FYEB, tot i ser una intervenció pilot, suposa una oportunitat per treballar perquè es facin transformacions que duguin a canvis en les actituds de nois amb pronòstics molt negatius respecte al seu futur escolar i laboral. Els resultats positius del projecte demostren que el treball sobre competències personals i emocionals és bàsic si volem aconseguir millores en el front acadèmic i que ha de ser anterior (o almenys paral·lel) a les expectatives d'èxit escolar. També ens mostren que aquesta transformació requereix canvis en tots els agents implicats: l'adolescent, l'escola, la família, l'entorn, els iguals. No podem esperar canvis sòlids en els nois i noies si no n'hi ha en el context. La mobilització de tot el context és un dels punts forts d'aquest projecte.

L'oportunitat que suposa per als nois i els centres el fet d'integrar-se en dinàmiques comunitàries (com els projectes d'APS) és també un punt fonamental, tant pel que fa a

l'ampliació dels escenaris educadors com per la introducció de metodologies que afavoreixen projectes reals, amb sentit i amb gratificació.

L'ús d'un element de creixement personal, millora de l'atenció i control de l'estrès com el *mindfulness* és especialment poderós, ja que és útil tant per als nois i com per al professorat.

D'altra banda, cal considerar que els centres consideren que les millores personals atribuïbles al projecte no s'han reflectit amb la mateixa intensitat en l'avaluació dels seus resultats d'aprenentatge. Tanmateix, la millora de les habilitats personals prèvies que el projecte ha contribuït a millorar són condició *sine qua non* per a la millora de l'aprenentatge escolar, tot i que probablement cal més temps per veure'n els resultats. També és cert que en alguns equips docents prevalen criteris d'avaluació centrats en els continguts curriculars en detriment de les competències d'aprenentatge, més valorades pel professorat responsable de la implementació del programa.

Tot i que part dels resultats s'hauran de consolidar i que parcialment tindran resultats a mitjà termini, pensem que el pas pel FYEB de l'alumnat més vulnerable és una gran oportunitat per a joves, centres, famílies i comunitats, de fer canvis que millorin les seves oportunitats i afavoreixin la creació de projectes de vida singulars i itineraris formatius de llarg recorregut.

El programa és fàcil de ser reproduït en qualsevol centre. La guia detallada d'aplicació estarà penjada al blog de les accions educatives de l'Ajuntament de Badia del Vallès.[1]

Cal tenir en compte, però, alguns aspectes rellevants que cal tenir en compte per a reproduïr el model:

— Cal la implicació de tots els agents des de l'inici.

— Cal un esforç inicial per a treballar la coordinació de tots els agents.

— És important la formació del professorat en les metodologies que cal implementar, en concret APS i *mindfulness*.

— És important que els experts del territori siguin inclosos com a agents facilitadors (per a treballar emprenedoria, per a presentar accions socials, etc.)

— És important informar dins del centre sobre les accions que cal desenvolupar i difondre-les a la comunitat (premsa local, webs, ràdios...).

— El docent responsable del projecte no pot estar sol: cal treballar perquè tot el claustre entengui el projecte i hi estigui implicat.

Es tracta, doncs, d'un programa que adopta la seva màxima potència quan es desenvolupa des d'un treball comunitari i en xarxa amb tots els possibles agents del territori. És important, aleshores, pensar com introduirem el projecte en el territori i com s'articularà la xarxa. Des d'aquesta perspectiva, la figura dels ajuntaments és cabdal per dinamitzar el treball conjunt, acumular sinergies i optimitzar la intervenció. Els ajuntaments poden aportar els recursos de dinamització de xarxa que són necessaris i els professionals de coordinació.

Agraïments

A Paz Viguer, Pepa Pérez Blasco, Maria Rodrigo (Facultat de Psicologia de la Universitat de València) pel disseny de l'avaluació de resultats; a Maribel Garcia, per l'assessoria de procés; a Màrius Martínez (Facultats de CC de l'Educació de la UAB), i a Elisenda Dalmau i Clara Sanz Escutia.

El projecte ha estat finançat pel programa «Comenius Regio» de la Comissió Europea.

Nota

1. Ballester, M. (2016, maig 23). Projecte Cruïlla: Coneguem empreses del territori. [Entrada blog]. Recuperat el 15 de setembre de 2015, de https://educabadia.cat/.

Bibliografia

Ballester, M. (2016, maig 23). Projecte Cruïlla. Coneguem empreses del territori. [Entrada blog]. Recuperat el 15 de setembre de 2015, de https://educabadia.cat/

Bernal, A., i Cárdenas, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, *27*, 203-222.

Bringle, R., Hatcher, J., i McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *13*, 5-15.

EACEA. (2014). *About the Europe for Citizens programme*. Recuperat el 15 de setembre de 2015, de http://ec.europa.eu/citizenship/about-the-europe-for-citizens-programme/future-programme-2014-2020/index_en.htm

ELGPN. (2015). *European Lifelong Guidance Policy Network*. Recuperat el 15 de setembre de 2015, de *http://www.elgpn.eu/*

Fernández, M. (1998). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.

Frankl, V. (2006). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy.* Boston, MA: BeaconPress.

García, M. (2013) *Absentismo y abandono escolar: La persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid: Síntesis.

García, E., Romero, S., Ruiz, C., i Valverde, A. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos, 6-7*, 87-112.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness.* Nova York: Hyperion.

Martínez, M., i Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer: Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Rosenthal, R., i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

Tierney, J. P., Grossman, J., i Resch, N. (1995). *Making a difference: An impact study of Big Brothers Big Sisters.* Filadèlfia: Public/Private Ventures.

Vallès, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Per citar aquest article:

Camps, S., i Avià, S. (2016). Xarxes locals per a la millora de les perspectives d'inserció laboral i formativa: el projecte FYEB (Facing Youth unEmployment From its very Beginning). *Revista Catalana de Pedagogia, 10,* 95-114.

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

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 115-125

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Tempus fugit, virtutes manent. Història i evolució d'un projecte educatiu a l'ensenyament secundari vinculat al coneixement de l'entorn

Tempus fugit, virtutes manent. History and evolution of a secondary schooling educational project linked to the knowledge of the local setting

Rosa Oller i Casellas
Professora de llengua catalana i de ciències socials, secundària**.** Escola Proa. A/e: cercapau@gmail.com

Resum

El present article aprofundeix en la importància que els alumnes finalitzin els estudis reglats sent competents i sentint-se motivats per a millorar la societat, tot començant pel seu entorn més proper. És per això que destaca els diferents treballs de recerca que, aplicats transversalment i treballats de manera cooperativa, es plantegen als alumnes per tal que assoleixin els coneixements bàsics curriculars tot centrant-se en elements del seu món més proper. L'aprenentatge significatiu i el vincle entre els estudis i el seu entorn social, fomentant el treball en equip, són els elements que encoratjaran els estudiants a lluitar per una societat més justa un cop hagin finalitzat el període escolar.

Paraules clau

Educació secundària, treball cooperatiu, crèdit de síntesi, entorn.

Abstract

This article explores how important it is for students to finish their regulated studies, becoming competent and feeling motivated to improve society, with their local setting as their starting point. That is why it highlights different research studies which,

applied transversely and worked on cooperatively, are proposed to students to achieve the basic curricular knowledge, focusing on elements of their immediate surroundings. Meaningful learning and the link between their school and their social context, with the promotion of teamwork, are the elements that will encourage students to strive for a better society once they have completed their schooling.

Keywords

Secondary education, cooperation, final research project, local setting.

Orígens de l'Escola

L'exposició de l'experiència didàctica, essència d'aquest article, mereix una prèvia introducció de la situació geogràfica, l'origen i la concepció pedagògica de l'Escola Proa.

Situada a la Bordeta del barri de Sants de Barcelona, neix el curs 1966-1967 fruit del treball d'un grup de pares il·lusionats que, tot i la grisa dictadura franquista, volien iniciar una escola que tingués la incipient pedagogia moderna recentment arribada a Catalunya de la mà de grans pedagogs: Darder, Galí, Codina, Canals, Vandellós, Marta Mata... i alguns fundadors del projecte Rosa Sensat i promotors de «l'escola activa de pares» que trencava amb els antics models existents i els donava formació en qüestions tan bàsiques com la importància del paper de la família en l'educació dels propis fills. Aquests pares tenien les idees clares i no van estalviar ni temps ni esforços a dissenyar el projecte d'una escola en català, i en la qual ells mateixos, juntament amb l'estreta col·laboració dels mestres, participaven també en activitats escolars en l'educació dels seus propis fills. Van trobar mestres, seleccionats amb cura i afins als requisits. Aquest esperit fundacional, amb el pas dels anys, s'ha anat mantenint fins avui.

Canvis en l'estructura i el currículum de l'ensenyament obligatori

La reforma educativa de l'any 1970 (Llei general d'educació) instaura l'educació general bàsica (EGB), en què es parla d'avaluació continuada, d'educació individualitzada, de treball d'equip i de la importància d'interrelacionar diverses matèries en una mateixa àrea. És aleshores que en el Seminari d'Humanitats de l'anomenada segona etapa (setè i vuitè d'EGB) es planteja un projecte que ocuparia la periodicitat d'una avaluació i que englobaria les àrees de ciències socials: geografia, història i llengua prioritzant la importància que els ciutadans tenim dret a conèixer el passat, les institucions presents i les característiques del territori que trepitgem i que formen part de la nostra vida quotidiana perquè és així com es propicia l'estimació, el respecte i la integració al propi entorn.

Objectius inicials del projecte

L'objectiu amb l'alumnat de setè d'aquella EGB, des del principi dels anys noranta, i, posteriorment, de primer d'ESO (12-13 anys) fou conèixer amb cert aprofundiment el territori emmarcat a l'entorn de l'escola, que, a la vegada, coincidia en la majoria dels casos amb la zona on vivia la major part de l'alumnat. El coneixement del territori va esdevenir una part important de l'àrea de les ciències socials.
Es tractava, doncs, de fer un treball d'equip, amb grups d'aproximadament quatre alumnes que, a partir d'algunes activitats dirigides i d'altres de lliures, consultant material divers o preguntant als adults del propi territori, obtinguessin una informació completa d'aspectes físics, històrics i socials del districte de Sants-Montjuïc. Posteriorment havien de presentar la síntesi per escrit en forma de dossier i oralment davant el grup classe, el qual els podia qüestionar o consultar dubtes. No cal dir que, tant en la presentació oral com en l'escrita, l'àrea de llengua també hi tenia un paper rellevant.

Procediments i materials del projecte

Des de l'inici, i també en l'actualitat, la motivació inicial pel projecte i la clarificació del que s'esperava o s'espera d'ells és fonamental.

Pel que fa a la motivació, el punt de partida es concreta en una conferència feta per algun adult, docent o no docent, però extern a l'escola i coneixedor del tema que acompanya l'exposició amb un material gràfic: plànols i fotografies antigues extretes de l'Arxiu Històric de Sants i que els informa de la transformació del propi territori, tant pel que fa a les edificacions i les vies públiques com a l'estil de vida en el passat. El conferenciant podia i pot respondre a les preguntes inicials i suggereix noves qüestions que hauran de respondre els alumnes al llarg del desenvolupament del projecte.

Pel que fa a la metodologia de treball, s'oferia i s'ofereix de bon començament a l'alumnat un guió amb pautes clares de presentació, tant del contingut com del calendari previst i de la forma de presentació de les activitats finals.

En el cas del projecte que ens ocupa, *L'Arxiu Històric de Sants*, ha estat una font rellevant d'informació, tant per la seva documentació com per algunes de les persones que hi han estat al capdavant durant molt temps i que eren molt receptives a totes les preguntes que els feien els alumnes i a rebre en el mateix arxiu cada any el crèdit de síntesi de l'escola que havia estat seleccionat prèviament per votació dels mateixos alumnes.

L'Arxiu Històric de Sants va ser fundat pel Club Excursionista l'any 1931 per tal de mantenir la documentació històrica dels antics pobles que havien estat agregats a la ciutat de Barcelona cap al final del segle XIX. Posteriorment, fou continuat per la delegació de Sants de la Unió Excursionista de Catalunya (UEC) i cap als anys cinquanta va incrementar l'activitat gràcies a la tenacitat i constància del seu assessor, el senyor Anselm Cartañà, que recopilà i guardà tota la documentació que s'hi publicava i també recollí material divers d'interès històric que oferien els veïns del barri; és així com es va custodiar un important llegat que finalment es va poder classificar i exposar a la Casa del Rellotge, dependència de l'Ajuntament i que les escoles podien visitar.

Actualment, l'Arxiu té com a àmbit d'actuació els barris de Sants, la Bordeta, Hostafrancs, el Poble-sec, la Marina (Zona Franca) i la Font de la Guatlla-Magòria. També té editades dues col·leccions pròpies: la col·lecció «Quaderns» que consta de cinc volums, i la col·lecció «Conèixer el Districte de Sants-Montjuïc», que està formada per catorze quaderns monogràfics amb propostes didàctiques, bona part dels quals, i a iniciativa del Centre de Recursos Pedagògics, elaborades per docents del mateix districte.

Evolució i disseny actual del projecte: del «crèdit de síntesi inicial» al «projecte de recerca»

En les fases inicials del projecte, s'acompanyava els alumnes a visitar les institucions públiques o d'interès social en què podien rebre informació directa dels diversos professionals. Posteriorment, causes de molt diversa naturalesa com les retallades, les normes de seguretat i la temença de possibles situacions adverses a la via pública i, de manera molt rellevant, l'avenç en l'ús de noves tecnologies, incorporades a la vida escolar com a font d'aprenentatge, han fet reduir les sortides.

Les següents lleis educatives que s'han anat implantant posteriorment, tant la Llei Orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) (2002) com la Llei orgànica d'educació (LOE) (2006), i d'altres, obren portes i faciliten activitats que no interfereixen en la filosofia essencial del projecte: que l'alumnat conegui per mitjà d'unes activitats concretes el propi entorn. Com ja havia expressat Pere Darder: «La pedagogia com la societat estan en canvi permanent. Per això l'escola i els seus mestres s'han d'anar renovant també sempre.» (Ibáñez, 2015). Així doncs, a causa dels canvis legals, socials i dels mestres, han anat canviant les formes de presentació, les exigències en la recerca, la periodicitat i la nomenclatura del projecte que actualment és un projecte de recerca realitzat pels estudiants de manera cooperativa, entès com un equip d'alumnes amb diferents nivells i tipus de capacitats que, treballant conjuntament, assoleixin nous aprenentatges rellevants i significatius per a ells.

Projecte de recerca 1r d'ESO

Primer aspecte a tractar: geografia

BLOC I

CONTINGUT DEL BLOC

Hauràs de trobar un mapa de la comarca del Barcelonès i assenyalar-hi:

- els rius Besòs i Llobregat
- el mar Mediterrani
- els pobles i les ciutats que limiten amb Barcelona

BLOC II

CONTINGUT DEL BLOC

Hauràs de trobar un mapa on apareguin els 10 districtes de Barcelona.

BLOC III

CONTINGUT DEL BLOC

Hauràs de trobar un mapa on apareguin les principals vies de comunicació de Barcelona

- ronda de Dalt
- ronda Litoral
- Gran Via de les Corts Catalanes
- avinguda Diagonal
- avinguda del Paral·lel
- passeig de Gràcia
- passeig de Sant Joan
- avinguda de la Meridiana
- carrer de Sants

BLOC IV

CONTINGUT DEL BLOC

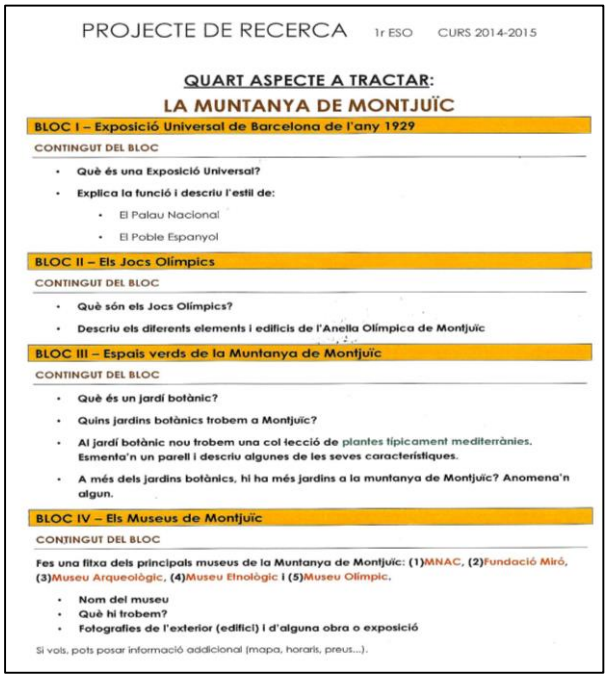
Hauràs de trobar un mapa en què aparegui el districte III (el nostre districte):

- assenyala els barris que el formen
- treball específic sobre la muntanya de Montjuïc (vegeu l'esquema de la p. 5)

RECURSOS

- http://www.bcn.cat/
- https://www.google.es/maps/previes

Exemple d'activitat del bloc 4



PROJECTE DE RECERCA 1r ESO CURS 2014-2015

QUART ASPECTE A TRACTAR:
LA MUNTANYA DE MONTJUÏC

BLOC I – Exposició Universal de Barcelona de l'any 1929

CONTINGUT DEL BLOC

- Què és una Exposició Universal?
- Explica la funció i descriu l'estil de:
  - El Palau Nacional
  - El Poble Espanyol

BLOC II – Els Jocs Olímpics

CONTINGUT DEL BLOC

- Què són els Jocs Olímpics?
- Descriu els diferents elements i edificis de l'Anella Olímpica de Montjuïc

BLOC III – Espais verds de la Muntanya de Montjuïc

CONTINGUT DEL BLOC

- Què és un jardí botànic?
- Quins jardins botànics trobem a Montjuïc?
- Al jardí botànic nou trobem una col·lecció de plantes típicament mediterrànies. Esmenta'n un parell i descriu algunes de les seves característiques.
- A més dels jardins botànics, hi ha més jardins a la muntanya de Montjuïc? Anomena'n algun.

BLOC IV – Els Museus de Montjuïc

CONTINGUT DEL BLOC

Fes una fitxa dels principals museus de la Muntanya de Montjuïc: (1)MNAC, (2)Fundació Miró, (3)Museu Arqueològic, (4)Museu Etnològic i (5)Museu Olímpic.

- Nom del museu
- Què hi trobem?
- Fotografies de l'exterior (edifici) i d'alguna obra o exposició

Si vols, pots posar informació addicional (mapa, horaris, preus...).

Projecte de recerca segon d'ESO

Tenint present que formava part del mateix cicle, el primer i el segon curs d'ESO es va projectar, també, un treball similar a l'esmentat a primer d'ESO amb l'alumnat de segon. El treball de recerca és més complet i complex, també està dividit en quatre blocs, no centrant-lo en el districte on hi ha situada l'escola sinó que ampliant-lo a la ciutat de Barcelona. També la periodicitat és d'un dia setmanal però s'allarga al 3r trimestre amb una altra activitat de tema complementari.

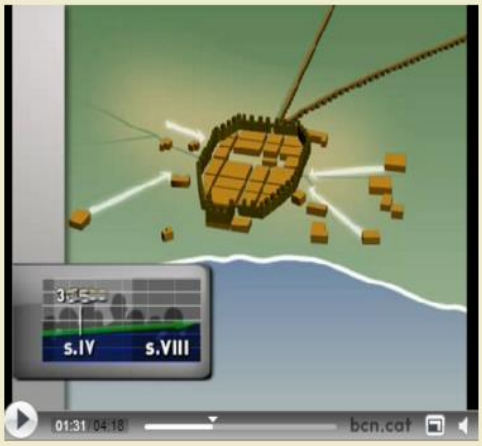
Vegem, a títol d'exemple, la presentació de dos dels blocs que es fan amb l'alumnat de segon durant el primer i el segon trimestre:

Exemple 1

ACTIVITATS DEL BLOC 2) HISTÒRIA

1.- En aquesta segona tasca caldrà que visioneu i expliqueu el vídeo de l'evolució de l'espai que forma la Barcelona actual. [ENTRE TOT EL GRUP]

El vídeo el trobareu a continuació: Feu clic aquí per visualitzar el vídeo.



2.- A més, cada membre del grup haurà de resumir dos dels capítols que teniu a continuació.

- El resum haurà d'ocupar mitja pàgina aproximadament.
- Haurà d'anar acompanyat d'alguna imatge relacionada.

Núm	Capítol	Link
1	**La fàbrica d'Espanya** Un dels principals centres industrials del sud d'Europa	LINK1
2	**L'enderrocament i el Pla Cerdà** Barcelona s'expandeix pel pla	LINK2
3	**L'Exposició Universal del 1888** Més de dos milions d'habitants en 15 dies	LINK3
4	**La unificació municipal del Pla de Barcelona**	LINK4
5	**La Barcelona Modernista**	LINK5
6	**La construcció de la gran Barcelona**	LINK6
7	**L'Exposició Universal de 1929**	LINK7
8	**La Barcelona del segle XXI**	LINK8

Exemple 2

ACTIVITATS BLOC 4) INSTITUCIONS

[Cal que cada membre del grup esculli una de les 4 opcions següents]

1.- Fes una mica de recerca sobre l'**Ajuntament de Barcelona**. Resumeix-la i presenta-la en forma d'**INFOGRAFIA**. Cal que hi incloguis la següent informació:

- Situació (dins la ciutat)
- Funció de l'Ajuntament
- Representants actuals (i la seva afiliació política)

2.- Fes una mica de recerca sobre la **Generalitat de Catalunya**. Resumeix-la i presenta-la en forma d'**INFOGRAFIA**. Cal que hi incloguis la següent informació:

- Situació (dins la ciutat)
- Funció de la Generalitat
- Representants actuals (i la seva afiliació política)

3.- Fes una mica de recerca sobre el **Parlament de Catalunya**. Resumeix-la i presenta-la en forma d'**INFOGRAFIA**. Cal que hi incloguis la següent informació:

- Situació (dins la ciutat)
- Funció del Parlament
- Representants actuals (i la seva afiliació política)

4.- Fes una mica de recerca sobre el **La Ciutat de la Justícia**. Resumeix-la i presenta-la en forma d'**INFOGRAFIA**. Cal que hi incloguis la següent informació:

- Situació (dins la ciutat)
- Funcions de la Ciutat de la Justícia
- El conseller de Justícia

Activitat del tercer trimestre: complementària

Cada equip cooperatiu presenta un fullet en forma de tríptic o material «de mà» que podria anar adreçat a hipotètics visitants a Barcelona on se'ls ofereix un itinerari o ruta turística que els orienti per tal que visitin algun lloc real de la ciutat que destaqui en un aspecte que ells considerin interessant. Exemple: «La Barcelona tecnològica», «La vegetació de Barcelona», «Barcelona i la xocolata», etc. El dia del lliurament es munten unes paradetes al pati de l'Escola i cada equip fa la propaganda corresponent de manera atractiva per tal de convèncer els imaginats possibles usuaris.

Activitat lúdica complementària: «Cel bru»

Finalment, des de l'origen d'aquest projecte (curs 1991-1992), es va afegir l'activitat estrella addicional que, per a fer-la possible, és imprescindible la participació i col·laboració de les famílies, que no només participen de les visites, sinó que també, com els seus fills, fan un taller. Afortunadament, l'esperit fundacional del centre des de fa gairebé cinquanta anys es manté i mai no ha fallat la predisposició dels pares.

CEL BRU 2015

El «Cel bru» de la ciutat, nom de l'activitat, es viu cada any el darrer dijous del segon trimestre escolar. Per a conèixer la pròpia ciutat en tots els àmbits possibles, i per a sentir-s'hi, també, implicat afectivament i poder-hi intervenir en el futur, és imprescindible anar-la descobrint, i l'entorn proper és l'indret més adequat per a aquesta descoberta que, en aquesta activitat concreta, té un ingredient més: l'enigma de la nit.

Descobrir *in situ* què passa a la ciutat durant la nit, quan la majoria dels ciutadans estan dormint:

— Quanta gent treballa durant la nit?
— De quins beneficis es gaudeix diàriament del treball nocturn?
— Quin aspecte té la ciutat a altes hores de la matinada?
— Quin és l'aspecte del cel durant la nit?
— Com i quan surt el sol a la ciutat de Barcelona?

Aquestes qüestions i d'altres que en deriven són l'objecte d'una nit diferent compartida conjuntament pares, mestres i alumnes que, per altre cantó, no deixen de banda l'aspecte alegre, lúdic i engrescador per a tots plegats.

Aquesta activitat té quatre parts:

— Les visites als llocs concertats prèviament (vegeu el quadre d'organització).
— Els tallers: acrobàcia, revista, cuina i serigrafia. Els pares fan una actuació teatral.
— Esmorzar.
— Anada al port. Una «Golondrina» ens espera per a anar fins a l'escullera, i durant el trajecte s'observa la sortida del sol.

Tenint present que l'activitat és nocturna cal l'ús de vehicles particulars per tal de traslladar-se d'un lloc a l'altre de la ciutat, de manera que la col·laboració de les famílies és imprescindible.

L'escola té dues línies per curs, cadascun dels quals té uns trenta alumnes. El treball cooperatiu es fa en equips de quatre alumnes.

A la reunió informativa de pares a l'inici del curs se'ls explica aquesta activitat nocturna projectada per a l'últim dijous del 2n trimestre del mes de maig. Posteriorment, se'ls facilita un dossier amb la informació dels llocs, el telèfon corresponent, l'horari,

l'itinerari i l'adreça concreta que hauran de visitar, així com els noms i els telèfons dels alumnes que cadascú portarà al seu cotxe i el nom dels professors responsables de cadascun dels grups. Cal tenir present que cada equip fa tres visites; de manera que es fan quatre grans grups: el Cel-1, el Cel-2, el Bru-1, el Bru-2; cadascun d'aquests grups van a diferents llocs, que amb el pas del temps han anat variant.

TAULA 1

Quadre d'organització horària

Cel 1	Recorregut i acompanyants		
21 h	Concentració a l'Escola. Benvinguda i organització dels grups. 21.15 h Sortida per a realitzar la primera tanda de visites		
	Contacte	Lloc	Adreça
22 h a 23 h	Urgències Hospital del Mar	Pg. Marítim, 25-29 (entreu per Urgències) Tel. 932 483 000	Cap de guàrdia Supervisora d'Infermeria
23 h a 23.30 h Desplaçament			
23.30 h a 00.30 h	Sants 3 Ràdio	C/ de la Constitució, 17, 8è pis (davant la parròquia de Sant Medir 23.20 h)	
00.30 h a 1.00 h Desplaçament			
1 h a 2 h	TMB Respecteu els horaris al màxim!	Cotxera d'autobusos al Triangle C/de Jaume Brossa, s/n Cal que porteu reserva	Gestió
2.30 h a 3.30 h	Concentració a l'Escola i ressopó. Preparació dels grups de tallers		
3.30 a 5	Tallers: Revista | Acrobàcia | Cuina | Serigrafia		
5 a 5.45	Esmorzar Exposició i posada en comú d'algun dels tallers		
5.45 h a 6.30 h Desplaçament			
6.30 h a 7.30 h	Reunió de tots els grups a les «Golondrines» del port (aparcament al passeig de Colom, sota el moll de la Fusta) Passeig en vaixell i contemplació de la sortida del sol		
7.30 h Tornada al barri i distribució d'alumnes a casa			

Llocs habituals on es fa la visita: hospital, emissora Sants-3 Ràdio (aquella nit participen en una emissió especial), TMB, servei d'emergències 112, dipòsit d'aigües pluvials, forn, bombers, centre de control del metro, Creu Roja, restaurant i centre de comandament (Mossos, Guàrdia Urbana, Bombers).

Cada equip ha preparat, prèviament, quines qüestions vol preguntar als corresponents professionals.

2.30 h. Fetes les corresponents visites, retorn a l'escola. Els equips que han anat al forn porten el menú que compartirà tothom a l'hora del ressopó.

3.30 h. Inici dels tallers: revista, acrobàcies, cuina, serigrafia. A cada taller hi ha alumnes que han participat en els diferents itineraris per tal de compartir la informació obtinguda. Mentrestant, els pares, amb la col·laboració dels professors, preparen, també, en petits grups, esquetxos teatrals diversos que després representen davant tothom.

5.00 h. Un breu esmorzar; ha passat prou estona perquè tothom torni a tenir gana.

6.00 h. Tothom agafa de nou el cotxe que li pertoca i tots junts van cap al port de Barcelona on hi ha una «Golondrina» que els espera. A la sortida del port o mentre s'hi va, tenen l'oportunitat de veure com a Barcelona el sol surt sobre el mar. Segur que després d'aquesta experiència roman una dada inoblidable. Finalment, abans del retorn cap a casa, la fotografia de família de record d'haver compartit una nit especial: entre pares, mestres i alumnat.

A tall de síntesi i d'agraïment

La societat ha anat avançant i els joves tenen molts més mitjans per formar-se i una més gran autonomia per utilitzar-los; l'important, però, és que en acabar l'ensenyament reglat els estudiants hagin assolit els coneixements de la història i la cultura del seu propi entorn, un element bàsic per tal que se sentin propers i actius en millorar la realitat social que els envolta.

En la reflexió derivada de la present exposició no es pot evitar l'agraïment i el record de l'ensenyament d'aquells pioners que l'any 1965 van començar a sembrar que, tal com diu M. Teresa Codina «l'educació havia de ser una cosa que servís per a la vida, i que l'escola, igual que la vida, no havia de ser una cosa selectiva, sinó que havia d'obrir les seves portes a la diversitat... I, sobretot, que havíem de treballar en equip». (Ibáñez, 2015)

Bibliografia i altres fonts

Ibáñez, M. J. (2015) La lliçó dels pioners. *El Periódico de Catalunya.* Recuperat el 7 de març de 2016, de http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/llico-dels-pioners-4149800

Ajuntament de Barcelona. (2015). Arxiu Municipal de Barcelona. Recuperat el 20 de desembre de 2015, de www.bcn.cat/arxiu/sants

Per citar aquest article:

Oller, R. (2016). *Tempus fugit, virtutes manent*. Història i evolució d'un projecte educatiu a l'ensenyament secundari vinculat al coneixement de l'entorn. *Revista Catalana de Pedagogia, 10*, 115-125.

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

Miscel·lània

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 127-148

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Idees per a la millora de l'educació a la Catalunya d'avui i de demà

Thoughts for improving today's and tomorrow's education in Catalonia

Marina Tomàs i Folch[a]

José Luís Muñoz i Moreno[b]

[a] Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: maria.tomas@uab.cat

[b] Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: joseluis.munoz@uab.cat

Resum

L'article presenta els principals resultats de la recerca que analitza la realitat política i educativa des d'una perspectiva sistèmica de l'educació. Parteix de la revisió de la legislació educativa, les propostes educatives de les formacions polítiques que van obtenir representació parlamentària als comicis electorals del 27 de setembre de 2015, les contribucions dels moviments socials i les aportacions d'experts, per a delimitar unes idees-eix que orientarien el paper de l'educació, l'Administració educativa, la inspecció educativa i el finançament de l'educació en un sistema educatiu propi a Catalunya. Juntament amb la revisió legislativa i l'anàlisi de documents, s'han portat a terme dos grups de discussió amb la participació de diferents agents i protagonistes de la comunitat educativa. Els principals resultats obtinguts permeten concloure, entre altres qüestions, la necessitat de revisar el paper de l'educació a la nostra societat i la seva Administració, superant les disfuncions que actualment s'observen i que dificulten l'assoliment dels reptes plantejats.

Paraules clau

Reptes, educació, administració educativa, sistema educatiu, inspecció educativa, finançament de l'educació.

Abstract

This article presents the main results of the research which analyzes the political and educational reality from a systemic perspective of education. The starting points of this study are the review of educational legislation, the educational proposals of the political parties that won parliamentary representation in the elections of 27 September 2015, the contributions of social movements and the contributions of experts, from which we delimit the fundamental ideas that should orient the role of education, educational administration, educational inspection and financing of education in a systemic perspective of education in Catalonia. Together with a legislative review and a document analysis, we have studied two focus groups with the participation of different actors and protagonists of the educational community. The main results obtained allow us to conclude, among other things, that there is a need to review the role of education in our society and its Public Administration in order to overcome the dysfunctions observed, which currently hinder the meeting of challenges.

Keywords

Challenges, education, educational administration, education system, supervision, education funding.

A tall d'introducció

El propòsit de la recerca teòrica i pràctica desenvolupada ha estat aportar idees-eix per a guiar el rol que ha de tenir l'Administració educativa i analitzar quin ha de ser el finançament de l'educació en el context d'una Catalunya davant una situació d'augment del propi autogovern.

L'educació a Catalunya sempre ha anat molt lligada a les directrius establertes per l'Estat espanyol, no només en temps de la dictadura sinó també en l'època de la democràcia. Tot i haver-hi canvis considerables, pel que fa a la capacitat de decisió en el sistema educatiu d'ençà dels anys vuitanta, Catalunya sempre ha tingut un marge insuficient per a fer una llei d'educació pròpia que respongués a les inquietuds existents en la societat catalana i la seva comunitat educativa.

En l'etapa posterior a la dictadura es va fer un traspàs de serveis de l'Estat a la Generalitat de Catalunya en matèria d'ensenyament (BOE 31-12-1980, BOE 08-01-1981, BOE 09-01-1981 i Reial decret 2809/1980, de 3 d'octubre). El seguit de lleis d'educació en la democràcia espanyola ha estat vertiginós. Cronològicament s'han succeït les següents lleis: Estatut de centres escolars sobre la participació dels centres i la seva organització (1980); Llei orgànica del dret a l'educació, que tractava alguns aspectes organitzatius (1985); Llei orgànica del sistema educatiu, que va modificar el currículum escolar i va canviar les etapes educatives estenent l'educació secundària obligatòria fins als 16 anys (1990); Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (1990); Llei de qualitat de l'educació (2002); Llei orgànica d'educació, en què el Govern va derogar totes les anteriors vigents a excepció de la

LODE que va mantenir alguns dels seus trets (2006), i Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa, que és la setena que s'aprova des del canvi de règim polític (2013).

A Catalunya, hi ha hagut tradicionalment interès per desenvolupar l'educació d'una manera pròpia per tal d'adequar-la al context social i cultural propi. Per una banda, l'escola de la República va tenir un arrelament i un prestigi que va marcar tendència i, per altra banda, el fet de tenir una llengua i una cultura pròpies. Més recentment, el Departament d'Educació va portar a terme processos de participació en propostes de lleis educatives com ara la Conferència Nacional d'Educació (2003) o el Pacte Nacional per a l'Educació (2006), que iniciaven el camí per a aconseguir un acord de la societat catalana sobre els principals trets que havien d'identificar el nostre sistema educatiu. El desenvolupament d'aquest darrer pacte va permetre l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009), després que en diverses ocasions governs anteriors haguessin elaborat alguns esborranys que mai no van reeixir (Sarramona, 2010).

El Govern de la Generalitat, presidit per Pasqual Maragall i format pels partits PSC, ERC i IC-V, va promoure un nou estatut d'autonomia per a Catalunya i, paral·lelament, el Pacte Nacional per a l'Educació. Aquest abordava cinc eixos de debat per a fonamentar la LEC: professorat, autonomia de centres, igualtat d'oportunitats, família i educació i coresponsabilitat dels ajuntaments amb l'educació. El Pacte pretenia el consens en la societat catalana a través de la participació i el debat sobre els grans pilars que haurien de regir l'educació al país. Tot i arribar a un acord ampli per part de tots els sectors educatius, alguns representants sindicals no el van signar.

La Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya en el seu Títol IV de les competències i Capítol I de tipologia de les competències, estableix que a la Generalitat li corresponen, en l'àmbit de les seves competències exclusives i de manera íntegra, la potestat legislativa, la potestat reglamentària i la funció executiva. Per tant, únicament correspon a la Generalitat l'exercici d'aquestes potestats i funcions, mitjançant les quals pot establir polítiques pròpies. Estableix també que el dret català, en matèria de les competències exclusives de la Generalitat, és el dret aplicable en el seu territori amb preferència sobre qualsevol altre (Article 110, competències exclusives), i l'article 131, «Educació», desenvolupa quines són les funcions i atribucions que té.

En aquest context legal, la Llei d'educació desenvolupa i concreta les competències educatives que té Catalunya en virtut del seu Estatut. Aquesta Llei fou aprovada pel Parlament de Catalunya l'any 2009 (publicada en el DOGC el 10 de juliol d'aquell mateix any), i apostava per un servei d'educació on els centres públics i concertats participin dels criteris d'equitat, excel·lència i coresponsabilitat, garantint-los la suficiència econòmica per al seu funcionament, respectant el dret a la lliure elecció de centre i el dret a definir el caràcter propi per part de la titularitat de cadascun dels centres educatius i que la mateixa Llei definia per als centres públics. La Llei també garantia la suficiència financera dels centres concertats i potenciava la figura del contracte programa per a aquells centres participants decididament de la coresponsabilitat. L'estudi dirigit per Bonal (2002) concloïa que el procés de descentralització havia afavorit la dispersió de la despesa en el territori espanyol al mateix temps que havia generat condicions d'escolarització desiguals, tant en l'ensenyament públic com en el privat.

Malgrat tot, l'educació obligatòria de Catalunya així com la de l'Estat no són del tot satisfactòries i els resultats a diversos informes internacionals la situen en un lloc poc preeminent entre els diversos països de l'OCDE, per exemple. Molts d'aquests problemes provenen d'una cultura professional i organitzativa conservadora heretada dels successius sistemes educatius de l'Estat, feixuga i incapaç d'adaptar-se als canvis que l'educació i la societat requereixen. Teixidó (2015) planteja una Administració educativa que promogui i avaluï un sistema de reconeixement motivat pels establiments per mitjà d'un organisme de caràcter independent sense convocatòria de concursos. Així, els establiments poden fer ús del reconeixement que es referirà a la seva contribució i en cap cas a una escala de qualitat o similar.

El finançament de l'educació és un eix transversal, però cabdal, a l'hora de caminar cap a un sistema educatiu propi. Per a Levin (2013), els esquemes de finançament descentralitzat basats en bases impositives municipals o regionals porten a desigualtats entre les localitats més riques i més pobres si no se suplementen amb una igualació suficient de pagaments dels governs centrals.

La necessitat de donar resposta ràpida a les demandes que la societat fa al sistema educatiu no es pot satisfer en l'actual sistema legal. Aquesta agilitat requereix un marc legal capaç de renovar-se. Tanmateix canviar la Llei és quelcom difícil i gairebé inviable si tenim en compte que està en mans d'un Estat no gaire sensible a la diversitat i les diferències culturals i territorials. Així, i amb tot, alguns dels problemes de l'actual sistema educatiu es podrien sintetitzar d'acord amb algunes de les següents característiques:

— *Llunyà*. Les decisions del sistema educatiu es prenen massa lluny del lloc on s'han d'aplicar. Això fa que no es conegui prou bé el context i no es prevegi fer diferències en funció dels diversos indrets.

— *Tradicional.* L'actual sistema educatiu es basa en formes d'organitzar i d'exercir la professió d'ensenyant pròpies d'una societat estable, poc permeable i menys sensible als canvis que l'educació actual necessita.

— *Dependència*. Els centres educatius depenen molt de les resolucions i les regulacions de l'Administració educativa, tot i que es proclama que cada vegada disposen d'una major autonomia.

— *Rigidesa.* L'actual sistema es correspon a un model burocràtic que parteix d'un perfil de professorat, un currículum escolar i un model directiu i organitzatiu per a una societat estable. En aquest escenari estable (s. XIX - mitjan s. XX) sí que era possible convocar oposicions al lloc de treball on se suposava que qui reunia aquell perfil, amb unes determinades competències i coneixements, ja podia exercir tota la vida de professor, però la societat ara demana més agilitat i renovació tant en les funcions docents com en l'organització curricular i espacial i això reclama una resposta del sistema al moment o, com a mínim, més dinàmica.

— *Tancament*. El sistema educatiu es concep com a autosuficient i no mira a l'exterior. És un sistema poc permeable i que no manté interrelacions i interaccions de qualitat amb els destinataris i els protagonistes de l'educació.

Algunes perspectives polítiques i socials de l'educació sobre la taula

En l'àmbit de la política educativa, les eleccions al Parlament de Catalunya del passat 27 de setembre de 2015 van possibilitar conèixer el conjunt de propostes que, en matèria d'educació, realitzaven les diferents candidatures a través dels seus programes electorals i que prenem en consideració en la nostra anàlisi (consulteu l'apartat d'Annexos al final d'aquest mateix article). En el terreny dels moviments socials, dos agents que han pres un important protagonisme en els últims mesos per les seves contribucions al debat del present i el futur de l'educació a Catalunya, per l'important suport que han tingut per part de les classes populars i per esdevenir iniciatives sorgides des de la societat civil, han estat l'Assemblea Nacional Catalana (ANC) i el moviment popular per una Iniciativa Legislativa Popular per a un nou Sistema Educatiu a Catalunya (ILP-Educació).

En el primer cas, el diagnòstic de l'ANC centra els principals problemes de l'educació a Catalunya en les amenaces rebudes, la crisi i l'asfíxia econòmica patida. Concretament, destaca els atacs a la immersió lingüística i les sentències del TSJC que releguen el català a un paper secundari, la manca de competències exclusives que no permeten decidir el currículum bàsic ni l'estructura del sistema educatiu, la poca inversió econòmica, el canvi constant de lleis educatives, les taxes elevades d'abandonament escolar, la mínima inversió de l'Estat en beques per a infants i joves catalans i l'augment desproporcionat de les taxes universitàries. Davant aquest panorama, la pròpia ANC va presentar al principi del mes de setembre de 2015 les «Bases de Gramenet». Es tracta d'un decàleg que pretén contribuir a l'elaboració de les bases educatives, i també culturals, d'una futura República Catalana, reivindicant una escola catalana de qualitat i modernitat pedagògica per a bastir una societat cohesionada, democràtica i lliure.

Aquestes bases estableixen, entre altres aspectes, que l'educació és un dret bàsic de la ciutadania i així s'hauria de considerar en una constitució catalana; que l'educació és fonamental en tot estat democràtic i indispensable per a la igualtat i la llibertat dels individus i la societat; que l'educació és un bé comú que cal preservar (el seu desenvolupament es basa en la responsabilitat compartida de les institucions, les organitzacions de la societat civil i la ciutadania); que el català ha de ser la llengua vehicular de tot el sistema educatiu, inclòs l'universitari; que el sistema educatiu català ha de cercar la plena competència del seu alumnat en tots els àmbits curriculars de coneixement i ha de tenir per objectiu situar Catalunya al nivell dels països capdavanters de l'OCDE; que l'educació ha de ser eina indispensable per a fer front a situacions de discriminació i, per això, cal que es garanteixi, a tota la ciutadania, la plena equitat en l'accés tot potenciant la capacitat d'autoformació i l'educació no formal, essencials pel desenvolupament al llarg de la vida, i que només una aposta decidida per l'educació i la cultura que estableixi complicitats i sinergies estratègiques i estructurades entre ambdós àmbits contribuirà al ple desenvolupament individual i comú de la ciutadania.

En el segon cas, per al moviment popular per una ILP en Educació, tant la LEC com la LUC (Llei d'universitats de Catalunya), així com determinades polítiques municipals, han permès la ingerència d'interessos privats en espais educatius, demostrant haver estat lleis incapaces de donar respostes positives al sistema educatiu. La seva anàlisi determina que aquestes lleis volen transformar el dret bàsic de l'educació en un bé

individual i que es pretén aplicar el funcionament del sector privat a les institucions públiques amb el propòsit de fer negoci amb l'educació i acabar amb la democràcia participativa des de formes de gestió més aviat piramidals. Així, el passat mes de maig de 2015 es van presentar al Parlament de Catalunya gairebé cent mil signatures per a la ILP d'Educació.

Les reivindicacions que s'han plantejat en aquesta Iniciativa queden vinculades, en síntesi, a les següents demandes: una xarxa pública, única i gratuïta de bressol a la universitat per a fer efectiu, real i universal el dret a l'educació de tota la ciutadania sense importar el seu origen social; reduir progressivament els concerts escolars, començant per aquells centres que cobren quotes molt altes i els que segreguen per qüestió de sexe (els centres concertats, en un període de deu anys, haurien de passar a ser públics o quedar privats sense subvenció ni concert); no permetre la gestió privada ni la participació d'empreses privades al sistema educatiu públic; democràcia a les universitats públiques i recuperació de la gestió democràtica dels centres educatius arrabassada per la LEC i la LOMCE (p.e.cap òrgan decisori o de govern pot tenir com a membres representants del món empresarial); autonomia dels centres real, pedagògica, sense direccions imposades des de fora i amb projectes educatius discutits en el si de l'escola, amb la participació de les famílies i la col·laboració amb l'entorn proper —a les universitats, la recerca ha de ser d'interès per al benestar de tots els membres de la societat i sense la pressió de l'empresa privada; igualtat de gènere perquè les dones estiguin tan presents com els homes en els òrgans decisoris, de coordinació i direcció; avaluació del sistema educatiu que serveixi als centres per a millorar i als estudiants per a reconèixer la seva feina i avançar en la seva formació —a les universitats, les avaluacions s'han de fer amb esperit cooperatiu i fomentant la continuïtat de les trajectòries acadèmiques; condicions laborals dignes de les treballadores i els treballadors per posar fi a la precarietat i la flexibilitat laboral mitjançant la funció pública, donant estabilitat i seguretat al personal; el català com a llengua vehicular de tot el sistema educatiu; no permetre la privatització de les escoles bressol públiques (titularitat i gestió de la Generalitat per tal d'evitar les desigualtats entre municipis), i destinar un mínim del 6 % del PIB a l'ensenyament públic i per compensar desigualtats cal pactar, amb els agents educatius, una discriminació positiva en el repartiment dels recursos.

D'aquestes contribucions anteriors és possible delimitar, com a mínim, fins a set eixos centrals, que són els que fixen els diversos debats latents i que centren el major interès en l'educació a Catalunya i des de les perspectives política i social. Es tracta del model educatiu, la llengua, el finançament i els recursos, el professorat, el rol de l'Administració, la formació professional i les universitats. Aquests eixos incorporen diferents elements de discussió sociopolítica que, tanmateix, ajuden a dibuixar les actuals preocupacions —i les ocupacions— de l'educació al nostre territori, tal com concretem a continuació.

— *Model educatiu.* Millorar la societat, millorar les persones i l'èxit escolar. Dret a l'educació (universal, gratuïta, pública, elecció de centres...). Democràcia, igualtat d'oportunitats, equitat, inclusió, cohesió i justícia socials, talent, desenvolupament de capacitats, currículum competencial, qualitat, llibertat, participació, solidaritat, coresponsabilitat, coeducació, educació en valors, emancipació, convivència, societat del coneixement, creativitat, curiositat,

cooperació, laïcitat i altres. LEC (mantenir, desplegar...), LOMCE (rebuig, paralitzar, derogar, desobeir...), Pacte Nacional, Iniciativa Legislativa Popular i futura Llei d'educació de Catalunya. Pla d'actuació (contra el fracàs i l'abandonament escolar, l'assetjament escolar, compensació en entorns desfavorits...). Educació infantil de 0 a 3 anys (augment de places, foment, xarxa de centres...). Autonomia de centres i paper de les direccions dels centres. Metodologia (aprenentatge significatiu, individualitzat, experiencial, relació amb l'entorn...). Aprenentatge al llarg de la vida (aprenentatge permanent de persones adultes, música i dansa, ensenyaments de règim especial, extraescolars i ús de les instal·lacions dels centres públics fora de l'horari lectiu, oferta formativa...). Escola rural, educació no formal i educació en el lleure. Revisió de ràtios mínimes.

— *Llengua.* Escola en català (llengua vehicular), sistema d'immersió lingüística, trilingüisme, aprenentatge d'idiomes...

— *Finançament i recursos*. Escola pública/escola privada i concertada (revisió, eliminació, manteniment, reducció de concerts, gestió 100 % pública, privatització...). Inversió mínima (percentatge del PIB). Condicions salarials dels professionals de l'educació. Beques i ajuts (menjador escolar, material curricular i llibres de text, transport escolar, xec escolar...). Places públiques i concertades (de 0 a 3 anys, escoles municipals de música, escoles de pares i mares...). Premis i reconeixements.

— *Professorat.* Accés a places. Dedicació lectiva i condicions laborals. Cobertura de baixes. Categoria. Carrera docent i professional. Formació inicial i permanent. Avaluació del professorat. Reconeixement. Coordinació Infantil, Primària i Secundària.

— *Rol de l'Administració.* Suport. Combatre el fracàs escolar (desafecció, absentisme, abandonament...). Impulsar la innovació. Autonomia de centres. Avaluació i prospectiva del sistema educatiu. Paper de la inspecció. Treball en xarxa i centres i entorn. Transversalitat. Paper dels ajuntaments. Orientació escolar. Participació dels estaments de la comunitat educativa i consells escolars (de centre, municipals, territorials i de Catalunya). Continuïtat infantil, primària i secundària. Formació inicial i permanent dels professionals. Atenció a la diversitat i competències.

— *Formació professional.* Llei de formació professional (sistema dual, flexible, alternança escola-empresa...). Beques i ajuts. Oferta formativa i continguts. Implantació a la secundària. Programes d'inserció laboral. Orientació professional. Relació sectors públic i privat. Sistemes de qualificació i homologació. Llei d'educació permanent. Formació de persones adultes. Reconeixement de l'aprenentatge. Altres: educació en el lleure, consells municipals de FP...

— *Universitats.* Millora del finançament. Preus, taxes i beques. Accés i oferta (coordinació, racionalització...). Recerca (producció, competitivitat, promoció de grups, impacte cultural i socioeconòmic...). Relació universitat i societat. Democratització, autonomia i governança (rector, consells...). Avaluació de la qualitat. Personal docent i investigador (selecció, carrera acadèmica, promoció,

retenció i captació de talent...). Internacionalització, convergència, espai de coneixement mediterrani i economia del coneixement. R+D+I. Contractes predoctorals i postdoctorals.

Per tot això, i tenint en compte el moment polític i històric que viu Catalunya, ens plantegem el supòsit que un rol diferent de l'Administració educativa així com un model de finançament que superi la dicotomia pública-privada contribuiria a bastir un sistema educatiu català més funcional i *ad hoc*.

Metodologia

La metodologia considerada es relaciona amb la perspectiva d'investigació orientada a la política i la pràctica educativa (*policy-oriented research*) i que procura proporcionar informació d'interès per a la presa de decisions en l'àmbit de la política educativa (Keeves, 1988; Nisbet, 1988). Es tracta, doncs, de facilitar la comprensió del que passa i millorar la pràctica educativa aportant directrius i recomanacions per a guiar la intervenció. Per això, repara en la identificació i l'anàlisi de problemàtiques derivades de la implantació de determinades decisions de la política educativa, així com en les solucions i alternatives que s'hi poden connectar.

Aquesta perspectiva es concreta aquí mitjançant el grup de discussió que resulta una eina adequada per a generar debat i coneixement al voltant de les idees que un grup de persones té sobre determinades temàtiques (Aigneren, 2005; Krueguer i Casey, 2000). Com a tècnica qualitativa fa ús de l'entrevista grupal per a la recollida d'informació (Del Rincón *et al.*, 1995) i es justifica perquè permet aprofundir en temàtiques concretes a partir de la comunicació dialògica i les interaccions, però també complementar altres mètodes com la revisió legislativa i l'anàlisi dels programes polítics i les propostes dels moviments socials que s'han destacat anteriorment (Bloor *et al.*, 2001).

Per a la seva realització se selecciona un grup de participants que estan estretament relacionats amb el tema objecte d'estudi, amb l'objectiu que conversin sobre aquest i interactuïn entre si, de manera que puguin exposar, al respecte, les seves vivències, actituds i opinions, comentant, al mateix temps, el que han exposat els altres (Morgan, 1991).

En el nostre cas, s'han format dos grups de discussió a partir d'una mostra no probabilística, no aleatòria i incidental. Les persones participants han estat prèviament seleccionades i posteriorment convidades a participar en funció de diversos criteris com ara el seu perfil professional (professors i professores relacionats amb la política educativa, professionals de la inspecció d'educació, professors i professores de l'ensenyament no universitari i universitari, sociòlegs i polítics o representants del món sindical i dels moviments socials educatius), la seva experiència i coneixement en política educativa i la seva implicació en educació tant des del vessant pràctic com teòric.

El propòsit dels dos grups de discussió desenvolupats ha estat realitzar els debats per tal d'obtenir els punts de vista dels participants sobre diverses idees clau per a un nou sistema educatiu. Aquests han quedat orientats mitjançant un guió de discussió amb preguntes centrades en dos blocs temàtics: a) el paper de l'Administració educativa

(funcions, inspecció educativa, rol del professorat, avaluació, igualtat d'oportunitats...) i b) el finançament de l'educació (centres públics, privats o concertats, gratuïtat...). El guió de discussió va permetre facilitar la moderació dels debats, animar l'intercanvi d'aportacions entre els participants i generar punts de vista i valoracions diferents per a cada bloc.

La persona moderadora va actuar focalitzant el tema a tractar mitjançant les preguntes dissenyades i seguint un protocol definit per l'equip d'investigació. Acollia a la seva arribada a cada participant, agraint-li la seva presència i procurant trobar-li un lloc escaient en una taula rectangular. Un cop asseguts tots els participants procedia a explicar la tècnica del grup de discussió fent especial èmfasi en els objectius, en el paper poc directiu que exerciria la moderació i el que s'esperava dels participants: la seva participació en forma d'opinions, experiències, exemples, comentaris a les aportacions dels altres, etc. Seguidament, exposava el tema d'interès de l'estudi sobre el qual haurien de parlar els participants: quines idees es poden aportar per a millorar les polítiques educatives a Catalunya? Quins són els principals reptes del sistema educatiu català? Sempre amb relació al paper de l'Administració educativa i al finançament de l'educació. Una vegada delimitades les qüestions que cal abordar, la moderació explicava l'organització del temps i invitava els participants a intervenir en una primera ronda seguint un ordre acordat, i a continuar intervenint ja sense ordre un cop finalitzada la primera ronda.

Les sessions van ser enregistrades en àudio, amb consentiment previ dels participants, i es van acompanyar de la presa de notes. I, en finalitzar, es va procedir a fer el buidatge de les sessions, que van tenir com a resultat les següents categories d'anàlisi: categoria 1, el paper de l'educació; categoria 2, l'Administració educativa; categoria 3, la inspecció educativa; categoria 4, el finançament de l'educació.

En el següent apartat, aportem els resultats obtinguts en aquesta fase qualitativa del disseny, seguint un estil interpretatiu en la narració (Krueger, 1991), en el qual s'integren les quatre categories per a oferir així una visió global en la qual s'introdueixen frases clau literalment produïdes pels membres participants dels grups de discussió i que sustenten la interpretació elaborada de les dades al mateix temps que les il·lustren. L'anàlisi segueix el procediment d'ordenar i agrupar aportacions en funció del major grau de coincidències per a cadascun dels blocs de discussió.

Resultats

Els resultats que es deriven dels dos grups de discussió (GD) duts a terme presenten aportacions diverses i d'interès al voltant de les dues principals categories d'anàlisi sobre les quals s'interrogava: l'Administració educativa i el finançament de l'educació. No obstant això, el desenvolupament de les sessions també va permetre posar sobre la taula altres contribucions significatives i que es vinculen, fonamentalment, al paper de l'educació i el rol de la inspecció educativa. En aquest sentit, els resultats que recollim resten organitzats d'acord amb la identificació d'aquestes quatre categories d'anàlisi. En el text s'han identificat els respectius GD amb el nombre amb el qual se'ls identifica.

— *El paper de l'educació*

Hi ha un consens força ampli i extens a assenyalar que la concreció dels reptes de l'educació a la Catalunya d'avui i de demà requereix, necessàriament i com a condició prèvia, la delimitació de quin ha de ser el paper de l'educació en la societat, especialment perquè aquesta pot representar una veritable oportunitat per a vertebrar-la. De fet, «fer un país millor passa per l'educació, que hauria de ser eix central en una futura Constitució». (GD1)

Així, és necessari preguntar-se quin valor concedeix la societat a l'educació en l'actualitat i quin valor li atorga la política, entesa com a servei a la ciutadania, més enllà de l'interès que sovint es mostra en períodes de campanya electoral. L'educació hauria d'estar per sobre d'interessos de partit determinats i exclusius.

El debat al voltant de quina educació necessitem i volem hauria de superar el marc estrictament escolar i situar-se en la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Aquest debat ha de permetre la reflexió col·lectiva sobre el model educatiu que es desitja i al qual s'aspira, però prioritàriament hauria d'ubicar l'alumnat en el centre dels processos d'ensenyament i aprenentatge i cercar els propòsits de la igualtat d'oportunitats, l'equitat, la inclusió i la cohesió social.

Per altra banda, l'anàlisi de la realitat educativa i el disseny de línies mestres per a l'educació haurien de romandre exempts de càrrega normativa. També requereixen majors quotes de diàleg, negociació i consens en un context, com l'actual, no gens fàcil segons la força que tenen les distintes ideologies que incideixen en el model educatiu que vindrà i l'elevada incidència que sempre hi té l'entorn. De fet, «l'èxit d'un projecte educatiu depèn molt del context i de la resposta que es dóna a aquest; a les zones on les famílies presten més valor a l'educació hi ha millors resultats escolars». (GD7)

— *L'Administració educativa*

És força generalitzada l'opinió que l'Administració educativa ha d'aprimar la seva càrrega normativa i legislativa que tant sembla ofegar i pesar sobre el conjunt del sistema educatiu. Per això, caldria guanyar en flexibilitat, amb poques directives, i no sobrecarregar de burocràcia, atès que es necessita una certa estabilitat normativa que possibiliti el desplegament de la legislació actual.

De l'Administració educativa s'espera que, més enllà que vetlli pel compliment normatiu, sigui propera als centres educatius i els concedeixi un major grau d'autonomia. També, que es mostri realment oberta a la diversitat sense pretendre homogeneïtzar-ho tot, perquè «ha de ser una eina al servei de tota la societat i no només al servei de determinats interessos de govern». (GD2)

Pel que fa a l'autonomia de centres, convindria partir de la capacitat que tenen els centres per a exercir-la, així com de la seva voluntat per a millorar en la implicació sobre els aspectes organitzatius. Ha de suposar una oportunitat perquè els centres repensin el seu funcionament i aprofundir en termes de lideratge pedagògic. No hauria de contribuir a l'augment de contradiccions derivades de la normativa vigent referent a l'autonomia. L'Administració educativa ha de donar confiança a les direccions dels centres en tant que són les primeres responsables d'aquesta a les institucions escolars.

Amb tot, l'Administració ha d'estar al servei de l'educació adoptant el rol de facilitadora i orientant l'actuació cap a la millora dels processos d'aprenentatge, la satisfacció i la motivació docents i el desenvolupament dels centres educatius. Per això, es valoraria que fos sensible davant les justes demandes de la comunitat educativa i poder, així, avançar conjuntament en l'assoliment d'objectius comuns i el debat al voltant del model educatiu que es persegueix i que hauria de prioritzar l'atenció més en els col·lectius socials vulnerables i desfavorits que no pas tant en la competició de centres per a destacar en rànquings.

L'Administració educativa es vol que sigui oberta als agents educatius i a la participació en tots els àmbits, des dels valors a promoure en l'ensenyament fins a l'avaluació de l'activitat docent. En conseqüència, i des d'aquesta òptica, les avaluacions internes i externes de centres poden ser una eina per a la millora, sense excloure la conveniència d'impulsar altres qüestions clau com ara la major estabilitat dels equips docents, la delimitació de competències professionals docents, el treball en equip dels responsables directius i institucionals o l'establiment d'uns entorns més afavoridors.

Mereix una menció a banda la importància significativa que s'atorga a una implicació més gran i més activa dels ajuntaments en l'educació i que ens aproparia cap a una política educativa més arrelada al territori i la descentralització. Aquest protagonisme més gran dels ajuntaments en l'educació, hauria de concretar-se des de l'acord amb l'actual Administració autonòmica per tal d'unificar criteris, millorar l'ordenació educativa i evitar la superposició de funcions i competències.

— *La inspecció educativa*

El rol de la inspecció educativa és objecte de preocupació en tant que és el suport més immediat que tenen els centres educatius per part de l'Administració educativa i que pot aportar valor afegit al sistema educatiu. Dues qüestions importants que es plantegen queden vinculades a les seves funcions i formació.

En el primer cas, es proposa sotmetre a estudi la distinció entre unes funcions més relacionades a la supervisió i altres més centrades en l'avaluació: «Els inspectors no fan les normes, però s'ha de redefinir la seva actuació, separant avaluació de supervisió». (GD3) En el segon cas, es troba a faltar una formació més específica i especialitzada, tant inicial com permanent, per tal d'evitar, entre d'altres, la superposició de competències entre inspecció i direcció mitjançant «la revisió de les funcions que la inspecció desenvolupa i contribuint al fet que pugui entrar a l'aula i acompanyar». (GD5)

Menys dubtes provoca la seva actuació focalitzada en acompanyar, donar suport, ajudar, etc., i fonamentada en el coneixement dels centres, la realitat de les aules i l'avaluació i l'anàlisi útil per a realment produir millores autèntiques i òptimes. És una mirada externa als centres que cal preservar des de l'assessorament, la supervisió i l'avaluació i que, al mateix temps, requereix confiança i coresponsabilitat per a progressar en la millora de l'educació conjuntament amb el professorat i les famílies.

En la consecució d'aquest propòsit darrer, també hi contribuirien aspectes com la reducció d'exigències burocràtiques, la no exposició permanentment a canvis normatius constants, la millora de l'organització dels centres, la potenciació de

lideratges organitzatius i pedagògics, l'impuls de l'autoavaluació institucional i de l'avaluació entre iguals i en equip, el treball en xarxa i la rendició de comptes.

— *El finançament de l'educació*

El finançament de l'educació és, probablement, el tema que més controvèrsies desperta entre els participants que defensen models cent per cent públics i els que obren les portes a determinades iniciatives privades des de la col·laboració, tal com algunes experiències de plans educatius d'entorn i projectes educatius de ciutat han constatat mitjançant l'obertura cap a «altres operadors». Per als primers, la defensa de garantir un sistema totalment públic i únic es justifica per diverses raons: «perquè totes les lleis diuen que no es pot discriminar, perquè hi ha macroinstal·lacions que paguem entre totes i només són per a uns pocs i perquè no es pot deixar l'educació en mans de les empreses, que tenen altres interessos».(GD4)

Amb relació al finançament de l'escola concertada, els participants manifesten punts de vista oposats. Alguns assenyalen que hi ha segregació i discriminació i, fins i tot, una distribució desigual dels recursos en detriment de l'escola pública. Altres assenyalen que caldria revisar el finançament als centres independentment de la titularitat d'aquests. «Hi ha escoles concertades que fan un servei públic impressionant en zones deprimides socialment i econòmicament». (GD7)

No obstant això, també hi ha qui evidencia una manca de finançament per a l'escola concertada: «la manca de recursos afecta tant a l'escola pública com a l'escola concertada i el cost d'una plaça escolar a la primera és més elevat que no pas a la segona» (GD6) i «a l'escola concertada es compleix de forma més estricta amb les regles de la ràtio, mentre que a l'escola pública acostuma a haver-hi una major flexibilitat des del punt de vista normatiu». (GD7) Aquestes aportacions també són del parer que la millora del sistema educatiu no es correlaciona forçosament amb un augment de recursos i, per tant, el finançament de l'educació hauria d'estar més aviat en funció de l'entorn d'intervenció que no pas de la titularitat dels centres.

En aquest sentit, hi ha participants que destaquen la bona feina que fan algunes escoles concertades en determinats contextos malgrat la forta competència que pateix amb l'escola privada. Per això, remarquen que caldria evitar segons quin tipus de manifestacions que, a vegades, es fan des de l'àmbit polític i que semblen obviar que l'escola concertada és un centre sufragat amb fons públics. Ara bé, des d'aquesta perspectiva aquest tipus de centres haurien d'estar a l'abast de tothom atès que en cas contrari esdevenen selectius.

Per últim, existeix un convenciment i un acord majoritaris a reivindicar un augment de la inversió feta en educació. És necessària la millora del finançament de l'educació si es volen encarar amb millors perspectives els reptes educatius de la inclusió i l'atenció a la diversitat.

Discussió i conclusions

L'anàlisi del marc legal existent en educació conjuntament amb les propostes dels grups polítics i altres grups socials vinculats amb l'educació, així com l'opinió de les persones consultades, ens porta a concloure el següent:

— *Cal revisar el paper que té l'educació en el context català*. No es tracta de manifestar per part dels governs i els agents en general que l'educació és molt important, sinó que cal emprendre accions clares i adequades a la societat moderna, les seves necessitats i les aspiracions d'un poble que vol ser també referent en matèria d'educació. En aquest sentit, la revisió dels programes dels grups polítics i les reivindicacions dels moviments socials en educació plantegen reptes en igualtat d'oportunitats, equitat o finançament que contrasten amb l'exercici del poder un cop aquests polítics (independentment de la ideologia que tinguin) prenen decisions. En aquests moments prioritzen el cost de popularitat o en vots que no pas la coherència de la decisió amb el programa electoral.

— *L'Administració educativa ha de revisar el seu funcionament feixuc, rígid i normatiu.* Es palesen procediments de l'Administració educativa no alineats en la tendència a ser un referent, ans al contrari, són més propis d'administracions burocràtiques, caduques i que frenen moltes iniciatives i canvis de progrés. Caldria caminar cap a una administració àgil, flexible, lleugera en normes i procediments, més horitzontal i eficaç en el mateix sentit que ho planteja Roca (2014) quan assenyala que el Ministeri o la Conselleria regularia normativament el conjunt del sistema, però dictaria només normes bàsiques per a garantir l'equitat del sistema i que, en cap cas, suposessin disminuir l'autonomia pedagògica, curricular i organitzativa dels centres, tot i que l'Administració hi podria intervenir per a garantir la qualitat dels projectes educatius dels centres que atenguessin.

— *El funcionament de la inspecció educativa s'ha de repensar perquè sigui més coherent amb el rol de la direcció de centres educatius i de la nova Administració educativa*. Si bé la funció inspectora desenvolupa un important paper en l'actual sistema educatiu, caldria revisar el seu lloc en un sistema de major autonomia i funcionament dels centres educatius. Caldria superar la consideració de qui és Administració o no: la inspecció és Administració?, i les persones que dirigeixen els centres ho són?, i el professorat? Amb una confiança multidireccional entre tots els agents implicats en l'educació, aquesta consideració de ser o no Administració deixaria de tenir sentit i tothom dedicaria els esforços en pro de l'educació com un bé comú. (UNESCO, 2015)

— *Convindria ampliar la mirada respecte al finançament de l'educació*. No es tracta de diferenciar només finançament en funció de la titularitat del centre sinó d'altres criteris referents a la complexitat de la tasca educativa com ara les necessitats educatives i socials o del context on es troba situat o dóna el seu servei. Una altra consideració molt significativa és el percentatge del PIB que es destina a educació i que ha d'estar en coherència amb la importància que se li dóna a l'educació, així com amb la seva amplitud: l'educació obligatòria o al llarg de tota la vida, etc. Un finançament que no depengués de l'Estat espanyol

es podria ajustar millor a les necessitats i les polítiques educatives de Catalunya (ANC, 2015).

Agraïments

Volem agrair als participants en els dos grups de discussió (Rosa Cañadell, Xavier Chavarria, Lourdes García, Carme Massa, Rosa Maria Pallarés, Enric Roca i Àlex Rosa) la seva generositat en reflexionar sobre els temes educatius que els vam proposar.

Bibliografia i altres fonts

Aigneren, M. (2005). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Centro de Estudios de Opinión, 7*.

Assemblea Nacional Catalana. (2015). *La República Catalana, una oportunitat per a l'educació.* Barcelona: Assemblea.cat.

Assemblea Nacional Catalana. (2015). *La república catalana, una oportunitat per a l'educació.* Recuperat de https://goo.gl/B4cbLV

Assemblea Nacional Catalana. (2015). *Bases de Gramenet: Bases per a l'educació i la cultura de la república catalana.* Recuperat de https://goo.gl/CdGtt2

Bloor, M., Frankland, M., Thomas, M., i Robson, K. (2001). *Focus groups in social research.* London: Sage.

Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar, 29*, 11-29.

C's. Ciudadanos. (n. d.). Invertir en el presente para ganar el futuro. Recuperat de https://www.ciudadanos-cs.org/

Candidatura d'Unitat Popular. Programa polític plebiscitari. Eleccions al Parlament de Catalunya de 27 de Setembre de 2015, (n. d.). Recuperat de

http://cup.cat/sites/default/files/programa_plebiscitari_de_la_cup_crida_constituent_el_full_de_ruta.pdf

Catalunya Sí que es Pot. (2015). *El programa de la gent: Catalunya Sí que es Pot.* Recuperat de http://goo.gl/hXo1tJ

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2003). *La Conferència Nacional d'Educació (2000-2002).* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Departament d'Educació.

ILP per l'Educació Pública. (n. d.). *Volem decidir quin sistema educatiu volem! Participa!* Recuperat de http://ilpeducacio.cat/

Junts pel Sí. (n. d.). *Iniciativa legislativa popular per un nou sistema educatiu a Catalunya.* Recuperat de http://goo.gl/RwOcbP

Keeves, J. P. (1988). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook.* Nova York: Pergamon Press.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Krueger, R. A., i Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Califòrnia: Thousand Oaks.

Levin, H. M. (2013). *Privatitzar és la solució?: Reptes i tensions del finançament de l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Debats de l'Educació; 32)

Llei orgànica 5/1980, de 19 de juny, per la qual es regula l'Estatut dels centres escolars, BOE 154 § 13661 (1980).

Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, BOE 159 § 12978 (1985).

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, BOE 238 § 24172 (1990).

Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, BOE 278 § 25202 (1995).

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, BOE 307 § 25037 (2002).

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, BOE 106 § 7899 (2006).

Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, BOE 172 § 13087 (2006).

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, BOE 295 § 12886 (2013).

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, DOGC 5422 § 56589 (2009).

Morgan, D. (1991). *Focus group as qualitative research*. Califòrnia: Sage.

Nisbet, J. D. (1988). Policy-oriented research. Dins J. P Keeves, *Educational research, methodology and measurement: an international handbook.* Nova York: Pergamon Press.

Partit Popular de Catalunya. (2015). *Units guanyem. Plantem cara: 100 propostes de govern.* Recuperat de http://goo.gl/Od74Nn

Partit dels Socialistes de Catalunya. (n. d.). *Solucions justes i acordades: Programa electoral*. Recuperat de http://goo.gl/bFOSY6

Rincón, D. del, Arnal, J., La Torre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dyckinson.

Roca, E. (2014). *L'educació en el futur estat del benestar de Catalunya.* Barcelona: Fundació CatDem.

Sarramona, J. (2010). La Llei d'educació de Catalunya. Dimensió política i oportunitat pedagògica. *Revista Catalana de Pedagogia*, *7*, 349-361.

Teixidó, M. (2015). *Instituïm l'educació a Catalunya.* Recuperat el 20 de desembre de 2015, de http://educacio-comunicactiva.blogspot.com.es/

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Per citar aquest article:

Tomàs, M., Muñoz, J. L. (2016). Idees per a la millora de l'educació a la Catalunya d'avui i de demà. *Revista Catalana de Pedagogia, 10,* 127-148.

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

Annexos: les aportacions programàtiques dels diversos partits consultats

JxSÍ L'educació com un bé comú que reverteix en el conjunt de la societat; garant de la igualtat d'oportunitats, la cohesió social i l'equitat. Per una escola catalana, inclusiva i d'èxit educatiu, amb un currículum competencial. Mantenir i desplegar la LEC (aspirant a incorporar totes les competències educatives), la Llei de formació i qualificació professional (sistema propi de formació professional: dual i flexible) i promoure un Pacte Nacional que sigui la base d'una futura Llei d'educació de Catalunya

(destinar una inversió mínima del 6 % del PIB a educació). Suport de l'Administració per a lluitar contra el fracàs escolar; impulsar la innovació; respondre a les exigències de l'autonomia de centres; diagnosticar precoçment l'alumnat amb dificultats; promoure projectes continus infantil- primària-secundària; combatre l'absentisme, la desafecció i l'abandonament escolar, i afavorir el treball en xarxa (centres i entorn). Desenvolupament d'iniciatives d'avaluació i prospectiva educatives, desplegament de competències digitals i impuls d'un programa de formació permanent per als professionals i de revisió de la formació inicial. Destinar recursos, quan la situació pressupostària ho permeti a recuperar les condicions salarials del professorat, reconèixer la tasca directiva i donar beques menjador, crear escoles de pares i escoles bressol municipals i escoles municipals de música. Universitats: creació d'un pla nacional de beques, increment del finançament, relació universitat i societat, retenció i captació de talent, autonomia acadèmica i economia del coneixement.

C's Per un Pacte Nacional centrat a formar bons professionals, bons ciutadans i bones persones. Model educatiu: equitat i igualtat d'oportunitats, desenvolupament del talent i les capacitats (creativitat, anàlisi, etc.), trilingüe i aprenentatge d'idiomes (40 % català, 40 % castellà i 20 % llengua estrangera), aprenentatge social i emocional, atenció a la diversitat, valors cívics i constitucionals, alfabetització digital i llibres de text gratuïts. Millorar la convivència escolar, el professorat (premiar l'esforç i la responsabilitat, la formació, un MIR docent, els plans de carrera professional i l'avaluació), l'autonomia de centres (rendició de comptes sobre els mèrits i la publicitat, directors amb més competències i l'Estat fixant els objectius de matèries troncals), la inspecció (avaluació i control de la qualitat), l'orientació professional, la formació professional (presència d'empreses en la gestió i disseny de programes i assessorament de professionals del sector privat), l'educació infantil (augment de places 0-3) i nous programes de formació i avaluació. Defensa de l'escola

concertada per la llibertat d'ensenyament i la possibilitat de les famílies de triar centre. Garantir que les escoles d'Espanya oferiran una segona llengua del territori espanyol (català, basc, gallec...) a més del castellà i com a optativa; tots els estudiants catalans parlaran anglès amb facilitat en finalitzar el batxillerat o l'últim cicle de FP; i tota la població adulta podrà tenir accés a l'aprenentatge permanent. Universitats: coordinació de l'oferta i racionalització del sistema; avaluació externa de la qualitat de la recerca; canvis en la selecció de docents i investigadors (supressió de la gestió com a mèrit); més poders als rectors i un consell d'universitat en substitució dels consells social i de govern; increment de taxes acompanyat d'increment de beques; internacionalització i convergència; districte universitari únic per a tot Espanya, i augmentar la presència d'estudiants de la resta d'Espanya a les universitats catalanes.

PSC Model educatiu: públic, universal, gratuït, equitatiu, de qualitat, amb coresponsabilitat (territori, famílies i agents educatius), igualtat d'oportunitats, inclusió, educació en valors, integral i complet. Desplegament de la LEC (retirada de finançament a centres que segreguen per sexes, restauració de la sisena hora i creació d'una agència d'avaluació i prospectiva del sistema educatiu), rebuig a la «Llei Wert», obertura dels centres públics en horari no lectiu per a ús ciutadà, foment de l'educació 0-3, les beques menjador com a dret, suport econòmic per a material i transport escolars, professorat (formació permanent i establiment de carrera docent) i societat digital (accés a internet per a infants de famílies en situació de risc, accés universal a continguts digitals, programes específics de formació i nova assignatura sobre programació). Formació professional: construcció de sistema de qualificació, beques i ajuts, obligatorietat i generalització de l'alternança escola-empresa i creació d'una Oficina de Treball Internacional. Llengua: consolidació del sistema d'immersió lingüística. Universitats: reforma del sistema de governança, esforç pressupostari progressiu (beques i ajuts per a l'accés, revisió de preus i taxes i matrícula fraccionada en deu mensualitats), espai de

coneixement mediterrani i recerca (èxit segons producció científica), foment de la recerca de base per a la competitivitat econòmica, ajuts, itinerari de carrera acadèmica, eliminació de contractes de «falsos associats» i promoció de grups de recerca.

CatSíqes Pot

Educació: dret i servei públic de qualitat, equitat, inclusió, èxit escolar, participació de la comunitat educativa, igualtat d'oportunitats, paralització de l'aplicació de LOMCE i LOMLOU (demanda de derogació), gratuïtat de l'educació pública a tots els nivells, afavorir l'escola rural, menjadors escolars a tots els centres públics (0 a 16 anys), pla de xoc (fracàs i abandonament escolar), pla contra l'assetjament escolar, ràtios mínimes (25 alumnes a infantil i primària i 30 a secundària), revisió dels concerts i eliminació dels que segreguen i discriminen l'alumnat, continuïtat de la immersió lingüística, laïcitat de l'educació pública, gratuïtat dels materials curriculars, xarxa d'escoles bressol públiques i programa de compensació per a entorns desfavorits. Metodologia: atenció individualitzada, aprenentatge significatiu, transmissió d'experiències, interacció amb l'entorn, projectes educatius de ciutat, revisió de continguts curriculars i intercanvis escolars. Professorat: revisió de l'accés a places, reducció de l'horari lectiu, cobertura de baixes des del primer moment i coordinació infantil- primària-secundària. Educació al llarg de la vida: evitar discriminacions, promoció de la sostenibilitat i l'ecologia, escoles municipals de música i dansa, oferta equilibrada i pròxima d'ensenyaments de règim especial, activitats extraescolars als centres públics fora de l'horari lectiu i recuperació del batxillerat nocturn. Administració: coordinació educació-sanitat-serveis socials, autonomia de centres (més capacitat de decisió organitzativa, curricular i de gestió i protagonisme dels claustres), sistema d'avaluació, coordinació amb els ajuntaments i altres entitats, departaments d'orientació a les escoles, reconeixement de drets democràtics de l'alumnat, revisar i enfortir els consells escolars (de centre, territorials, municipals i de Catalunya) i reconeixement dels ajuntaments com a Administració educativa. Formació

professional i d'adults: ampliació d'oferta formativa, sistema de FP superior de qualitat i homologat, Llei d'educació permanent i mapa, augment de centres i aules de formació de persones adultes, un organisme coordinador de l'educació al llarg de la vida, reconeixement i suport a les entitats d'educació en el lleure i creació de consells municipals de FP. Universitats: accés universal, mapa universitari i de recerca, accés i promoció de PDI i PAS, combatre la precarietat laboral, respecte a l'autonomia universitària, promoure l'impacte cultural i socioeconòmic en l'entorn, nou pla de R+D+I i programa de contractes predoctorals i postdoctorals.

PP Propostes: llibertat d'elecció d'escola i institut, promoció de l'ensenyament públic trilingüe, establir canals perquè les famílies puguin denunciar l'adoctrinament i la manipulació partidista dels col·legis, beques menjador (augment d'un 50 % de la despesa a la primera reunió de govern), implantació del xec escolar, aules i programes educatius d'excel·lència, ajuts per a premiar el bon treball, necessitats educatives especials (model escolar inclusiu professional i suficientment dotat), finançament de places públiques i concertades per a infants de 0 a 3 anys (destinar 88 milions d'euros el primer any de govern), el professorat tindrà categoria d'autoritat pública i el 80 % de la despesa no financera disponible destinada a educació, sanitat, serveis socials i dependència. Formació Professional: implantació de la FP bàsica a partir de 3r d'ESO i un doble itinerari per a 4t d'ESO, crèdits d'emprenedoria i els estudiants podran fer ús del NIF del centre per a emetre factures i així iniciar projectes d'emprenedoria (també per a universitaris). Universitats: baixar les taxes un 30 % en primera convocatòria i crèdits d'emprenedoria.

CUP L'educació com a dret des de l'escola bressol fins a la universitat i més enllà de l'ensenyament reglat. Educació pública i popular, basada en les necessitats del poble i participativa, democràtica, inclusiva, coeducativa, en català, i que esdevingui mitjà per a l'emancipació individual i col·lectiva.

Valors: llibertat, solidaritat, justícia social i cohesió social. Nou model educatiu a partir de les necessitats d'aprenentatge dels individus i les societats; centrat en les necessitats de la societat i la realització plena de les persones on cadascú aporti a la comunitat segons la seva capacitat i rebi segons les seves necessitats; desenvolupament de la creativitat, la curiositat i la cooperació; tractament de la diversitat funcional i la salut mental des d'una perspectiva multisectorial, i desplegament de programes d'inserció laboral. Prioritats: lluitar contra el procés de privatització i avançar cap a un model de gestió 100 % públic i amb la gratuïtat de l'ensenyament; l'educació no formal i l'educació en el lleure; desobediència a la LOMQUE, la LEC i la LRSAL, i suport a les bases de la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) per un nou sistema educatiu a Catalunya.

Propostes d'educació de les formacions polítiques amb representació al Parlament de Catalunya després de les eleccions del 27 de setembre de 2015 (a partir dels respectius programes electorals).

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 149-162

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Didàctica humanista al segle XXI

Humanistic didactics in the 21st century

Joan Mallart i Navarra

Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. A/e: joan.mallart@ub.edu

Resum

Té sentit parlar de didàctica humanista en ple segle XXI? Creiem que sí, si els objectius valuosos que es pretenen són favorables a la persona i promouen una educació integral. Hi ha una sola metodologia de treball per aconseguir l'aprenentatge? És evident que no, cada situació és peculiar i cada equip docent pot tenir preferències per adaptar la metodologia a les necessitats de l'entorn concret. Segueix vigent parlar de didàctica general i didàctica específica? Sembla que cada vegada és més inútil aquesta distinció. Activitats organitzades entorn de les àrees curriculars o entorn de projectes? Si es fa bé, totes dues solucions poden ser útils. En qualsevol cas, l'equip docent ha de creure en allò que fa. L'horari, l'organització i l'ambientació de l'aula no són afegits superflus, sinó condicions bàsiques per conduir el procés a bon port. Pel que fa a horaris i calendaris, destaquem el corrent de pedagogia lenta (Zavalloni, 2011; Domènech, 2009). I respecte de l'espai, cal tenir presents les propostes de Malaguzzi (2005). Espai i temps contribueixen poderosament a la millora del clima de l'aula, basat en unes bones relacions humanes (Van Manen, 1998, 2004).

Paraules clau

Didàctica, pedagogia humanista, currículum, competències, mètodes didàctics, estratègies d'aprenentatge.

Abstract

Does it make any sense to speak of humanistic didactics now, in the 21st century? Our response should be affirmative if the valuable objectives which are set are favorable to people and if we promote an integral education. Is there only one methodology to

achieve learning? Clearly not, because every situation is unique and each team of teachers may have preferences for a methodology adapted to the needs of their specific environment. How far is it right to talk about general didactics versus specific didactics at this moment? It would appear to be an increasingly pointless distinction.

Should learning activities be organized around the curriculum areas instead of working with projects? If they are applied well, both solutions can be useful. In any case, the team of teachers must believe in what it does. The schedule, the organization and the atmosphere of the classroom are not superfluous, but rather basic conditions leading to the success of the process. With respect to timing, schedules and calendars, we highlight the paradigm of slow pedagogy (Zavalloni, 2011; Domènech, 2009). And in connection with the use of space in the classroom, we should be aware of the proposals Malaguzzi (2005). Space and time contribute to improving the classroom climate based on good human relationships (Van Manen 1998, 2004).

Keywords

Didactics, humanistic pedagogy, curriculum, educational competences, teaching methods, learning strategies.

Didàctica general i didàctiques específiques

Durant molt temps hi ha hagut una polèmica estèril entre estudiosos procedents del camp pedagògic de la didàctica general i altres procedents del camp de l'especialitat (científica, lingüística, matemàtica…). L'aprofundiment epistemològic no fa mal si no s'aparta del veritable objecte d'estudi didàctic, que ha de ser el procés d'ensenyament-aprenentatge. Avui la preocupació se centra en l'aprenentatge de l'alumne, obtingut a partir d'un currículum dissenyat per competències. Per aconseguir-lo, les metodologies han variat i ja no hi ha un sol camí. No es pot avançar d'esquena als nous mitjans d'aprenentatge. Els projectes, estudis de casos, aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge servei, la classe invertida (*flipped classroom*) són només algunes de les estratègies possibles per implicar més l'alumnat i fer-lo protagonista del seu aprenentatge. Segueix essent valuós l'estudi del medi, el desenvolupament de la creativitat, al costat d'algunes propostes actuals com l'ecopedagogia, la transdisciplinarietat o la pràctica de l'educació lenta, amb una atenció especial a la persona tal com ha proposat i ha fet sempre la didàctica humanista.

Durant la dècada dels vuitanta del s. XX apareix la denominació de didàctiques específiques. Fins llavors, en la llicenciatura de pedagogia, s'hi estudiaven dues assignatures, una de didàctica general que, com diu el seu nom, tractava de la metodologia d'ensenyament de qualsevol matèria sense especificar. Tractava de mètodes comuns, com els de Montessori, Décroly, Freinet, etc., que són aplicables a quasi totes les disciplines. I l'altra assignatura era la didàctica especial, en què ja es tenia en compte de manera específica l'aplicació de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge a cada matèria concreta. Així, hi havia una didàctica de la llengua, de la matemàtica, de les ciències naturals, de les ciències socials, etc. Amb l'entrada a la

universitat de les antigues escoles normals van fer aparició els departaments de didàctiques específiques que substituïen aquella didàctica especial.

Aparegueren treballs en revistes internacionals i se celebraren congressos. Comença a haver-hi tesis doctorals que ja no procedeixen exclusivament de l'àmbit de la pedagogia estricta. La revista *Didácticas específicas* ja va pel número 14 l'any 2016. També la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* conté nombrosos articles de didàctiques específiques i es publica des de fa vint anys.

Sembla que en aquest moment s'ha superat el debat poc científic de pertinença, inclusió o subordinació d'una disciplina dins de l'altra. Però encara hi ha el perill de perdre de vista una concepció unitària i quedar-se en l'especialització basada en una psicologia de la instrucció curta, per més que tècnica. La qüestió no seria un estudi teòric estèril de les relacions entre ambdues àrees —general i especial— sinó la síntesi dels millors coneixements actuals, interdisciplinàriament i aprofitant les millors tradicions de renovació de l'ensenyament sense importar massa la seva procedència original. Es busca el marc didàctic integrador, amb ponts que solidifiquin els avenços aconseguits a través del treball conjunt. Tothom accepta ja que la teoria es construeix a partir de la pràctica.

Organització i gestió de la vida de l'aula

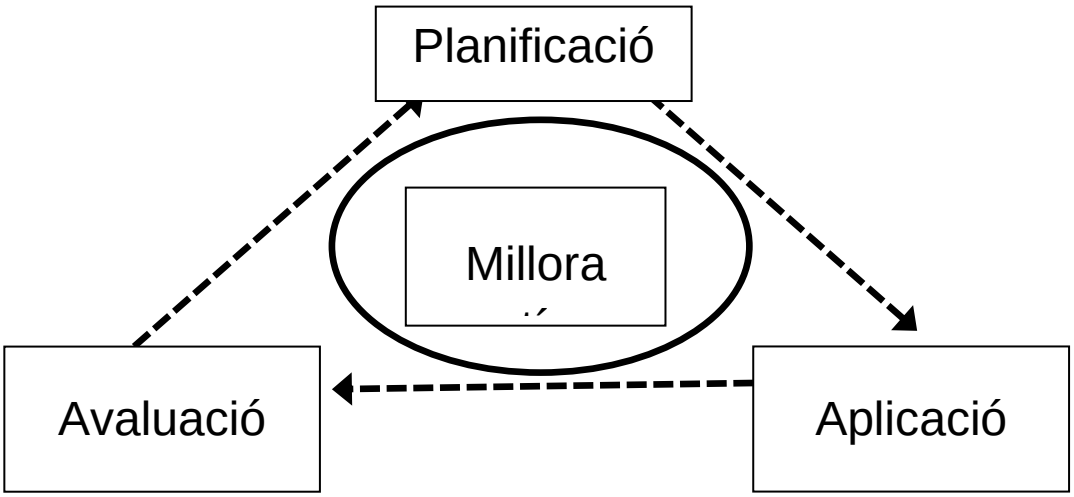
La millora del procés d'ensenyament-aprenentatge és l'objecte d'estudi de la didàctica, tant de la general com de les específiques. Aquest procés té lloc en un entorn o microcosmos físic, però sobretot humà, que és la vida de l'aula, com posava en relleu amb raó el paradigma ecològic o pràctic i no ha desmentit el paradigma crític (Jackson, 1992; Menck, 2000). La didàctica s'ocupa d'organitzar i gestionar els aspectes tècnics, les activitats i les relacions personals en aquest entorn a fi d'aconseguir els objectius proposats. Sovint no es pot planificar tot, i a vegades allò que es planifica acaba sortint d'una altra manera a causa de factors no previstos.

Per organitzar i planificar aquesta activitat se solen presentar tres fases ben definides, (Figura n. 1) tot i que no sempre es presenten en el mateix ordre i pot haver-hi encavallaments i situacions discontínues pel fet que, de vegades, cal tornar a planificar durant el procés d'execució i també trobem present l'avaluació en tot moment.

Ordinàriament, la primera fase tracta de la planificació per poder dur a terme la segona fase d'implementació del que s'ha planificat. L'avaluació, entesa com a activitat formativa i integrada en el procés educatiu, ha de ser constant: abans de començar, al principi, al final i, sobretot, al llarg de tot el procés.

FIGURA 1

Fases del procés d'ensenyament-aprenentatge



FONT: Adaptació pròpia del cicle *Plan, Do, Check, Act* (PDCA), d'Edwards Deming, 1989.

Fase de planificació del currículum per competències

Dintre d'aquesta primera fase, també s'hi poden distingir unes etapes internes, a partir del model de currículum i de la pràctica quotidiana de la vida de l'aula:

— Identificar els resultats desitjables i clarificar les prioritats. Correspon a la definició del que cal saber, en forma de continguts, d'objectius i sobretot avui en forma de competències, que seran anomenades en els currículums oficials respectius *capacitats* a l'educació infantil, *competències bàsiques* a la primària i secundària obligatòria, i *competències generals i específiques* de cada matèria en el batxillerat. A la formació professional es parlarà lògicament de *competències professionals.*

— Determinar les evidències acceptables que ens demostrin que els alumnes han après amb suficient nivell de competència allò que s'ha pretès d'ensenyar-los. En aquest punt, a Catalunya s'han definit per als nous currículums tres nivells d'assoliment, des del més elemental —però suficient i bàsic— fins a l'excel·lència.

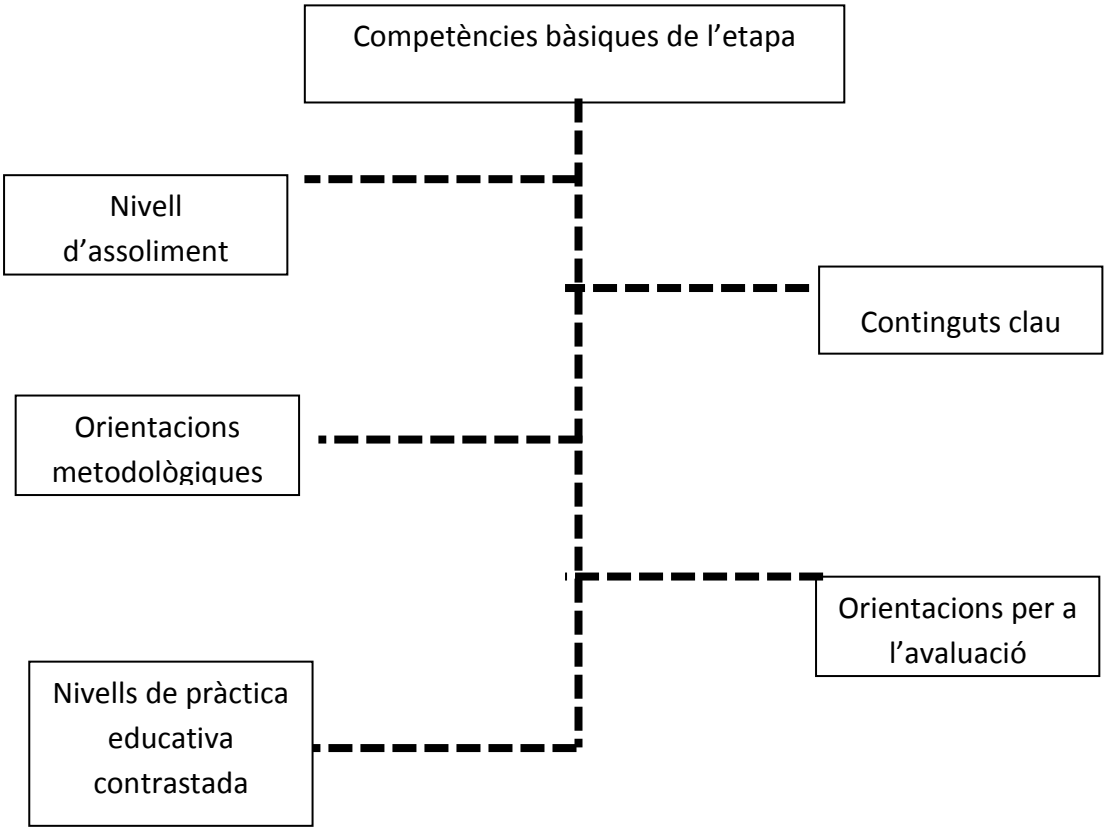
— Planificar l'experiència d'aprenentatge i el procés d'instrucció amb els resultats que es pretenguin ben identificats i definits. Planificar també la forma de recollir les evidències, és a dir, planificar la forma d'avaluació formativa al mateix temps que es planifica el procés d'ensenyament-aprenentatge.

És el moment de planificar o programar les activitats i les estratègies metodològiques més adequades en funció dels objectius, continguts i competències previstes. En funció també de l'entorn concret i del tipus d'estudiants amb les seves lògiques i necessàries diferències individuals.

En les figures 2 i 3 apareix de manera clara i potent la consideració prioritària de les bones pràctiques d'ensenyament al costat de les competències, ja que aquestes han de procedir de l'estudi de la realitat.

FIGURA 2

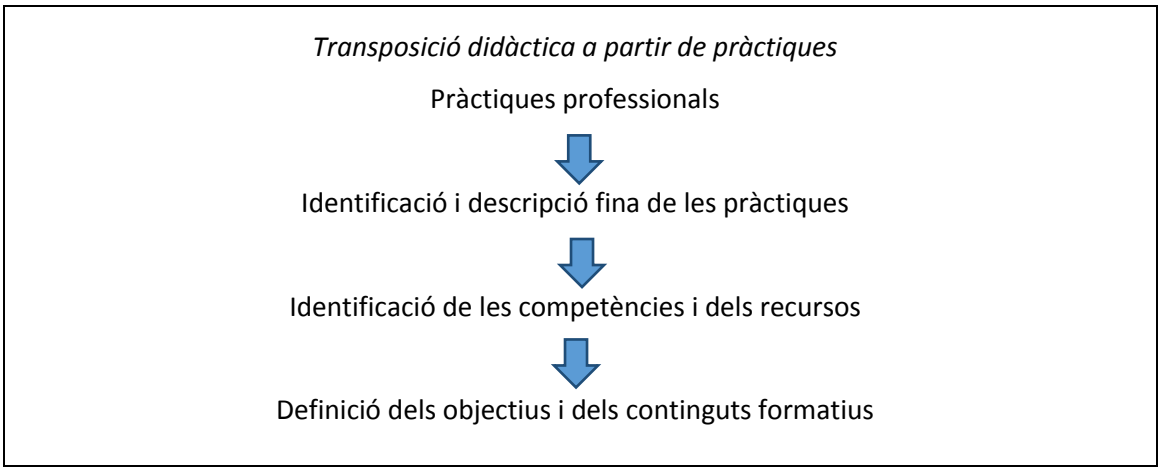
Identificació i desplegament de les competències bàsiques a partir del currículum vigent de primària i secundària obligatòria



FONT: Departament d'Ensenyament, 2013.

FIGURA 3

Procés planificador a partir de les pràctiques



FONT: Perrenoud, 2001.

Fase de desenvolupament o aplicació

Després de planificar acuradament l'experiència didàctica, aquesta s'ha de portar a terme. No tots els mètodes són igualment bons, però tampoc s'ha de seguir sempre una norma estricta que ens encotilli i impedeixi la creativitat, la frescor de la vitalitat i, en alguns casos, també alguna improvisació que es consideri necessària per tal d'adaptar-nos millor a la realitat concreta.

Hi ha moltes classificacions de models didàctics. En la figura 4, s'hi presenta només un quadre simplificat. Segons l'esquema següent, que combina procés/producte amb subjecte/objecte cultural, n'apareixen quatre models. El quart sembla que és el que s'ha triat en conjunt a l'Europa de l'eficiència. Però semblaria més humanista un altre model com el primer (centrat en la persona) o el segon (centrat en la cultura i la societat). El tercer i el quart busquen l'eficiència.

FIGURA 4
Models didàctics

PROCÉS

Subjecte	Model didàctic centrat en els processos cognitius superiors	Model didàctic centrat en l'enriquiment cultural	**Objecte cultural**
	Model didàctic centrat en els talents personals	Model didàctic centrat en les competències bàsiques	

PRODUCTE

FONT: Batini i Giusti, 2007.

Dels tres models que s'enumeren a continuació, només els dos últims, o encara millor una combinació dels dos últims, poden ser vàlids per a les propostes actuals:

— Ensenyament directe amb tota la classe.

— Aprenentatge cooperatiu.

— Aprenentatge inductiu, d'indagació o per descobriment.

Comenius i Rousseau apareixen vinculats a vegades amb el model del preceptor: a un alumne li correspon un professor.

Tanmateix, igual que volia Rousseau, es tracta de formar persones no dependents, que es puguin autodirigir i que continuïn per elles mateixes l'aprenentatge, tal com assenyalà Knowles comparant el dirigisme amb la pràctica de la llibertat compromesa (*self-directed learning*) (Figura 5).

FIGURA 5

Contrast entre l'aprenentatge dirigit i l'autònom

Aprenentatge dirigit	*Aprenentatge autònom*
L'aprenentatge dirigit pel docent assumeix que el discent sigui substancialment caracteritzat com una personalitat dependent, i que el docent tingui la responsabilitat de decidir què ensenyar-li i com ensenyar-li-ho.	L'aprenentatge autònom assumeix, al contrari, que amb la maduració l'ésser humà creix en la capacitat (i en la necessitat) d'autodirigir-se; i això demana que aquesta capacitat sigui cultivada de manera que es desenvolupi com més aviat millor.
L'aprenentatge dirigit pel docent assumeix que els estudiants siguin motivats per aprendre davant la possibilitat de recompenses i càstigs externs.	L'aprenentatge autònom assumeix, al contrari, que els discents són motivats per factors endògens, com la necessitat d'estima (mena d'autoestima), el desig de realització, la voluntat de créixer, la satisfacció d'obtenir resultats, l'exigència d'adquirir coneixements específics i la curiositat intel·lectual.

FONT: Knowles, 1975.

Les activitats, mètodes, estratègies i recursos didàctics que exigeix un currículum per competències ens han de fer preveure per a una didàctica actual i renovada, uns profunds canvis molt valuosos en les pràctiques docents, com ara:

— Treballar amb situacions reals contextualitzades, amb metodologies com l'aprenentatge per descobriment, el mètode de problemes (ABP), de projectes o l'estudi de casos.

— El ritme de la vida escolar, evitant la fragmentació d'horaris i també de continguts. La tendència hauria d'anar cap a la transdisciplinarietat.

— L'organització de les activitats pràctiques útils més relacionades amb la vida real.

— Un nou enfocament en les relacions entre professors i alumnes, i entre ells i el coneixement. Especialment davant de situacions noves inèdites que exigiran la planificació de seqüències d'ensenyament-aprenentatge més flexibles. Incloent d'una manera natural la possibilitat d'haver d'improvisar decisions en la tasca quotidiana.

Proposem alguns mètodes i formes d'organització de l'aprenentatge possibles en aquest context per competències. De la manera de desenvolupar cada mètode se'n pot trobar una àmplia informació actual a les biblioteques, hemeroteques i, sobretot, a la xarxa d'Internet.

— Currículum bimodal (Pere Marquès).
— ABP, Aprenentatge basat en problemes (Albert Sáenz, Howard S. Barrows).
— APS, Aprenentatge servei (Josep Maria Puig).
— Estudi de casos com a mètode didàctic (Dolors Millan, Amparo Martínez).
— Aprenentatge cooperatiu (Joan Rué, 1991; Pere Pujolàs, 2003).
— Classe invertida (*flipped classroom*).

Autors com Rajadell (2001) han treballat en el nostre país una sistematització de les estratègies d'aprenentatge. També s'hi han dedicat els estudis de Rhee i Pintrich (2005). Concretant aquests últims, tenim estratègies recomanables sempre que no es perdi de vista el conjunt general (figura 6).

FIGURA 6

Estratègies d'aprenentatge

Estratègies per a la regulació de la cognició: es focalitzen sobre la direcció, el control i la regulació de la cognició acadèmica	
Estratègies de repetició	Estratègies usades per a memoritzar el material: «repetir una vegada i una altra...»
Estratègies d'elaboració	Estratègies usades per a processar el material: «fer resums, esquemes sobre el material que cal aprendre…»
Estratègies d'organització	Estratègies usades per a organitzar el material i processar-lo: «fer mapes conceptuals, diagrames, destacar les idees clau...»
Estratègies metacognitives	Estratègies usades per a dirigir i controlar la cognició: «dirigir la nostra adquisició de coneixements a través d'una autocomprovació del nivell de comprensió, del sentit d'allò que aprenem i per què ho aprenem...»
Estratègies de regulació de la motivació/afecte: interessades en la direcció, el control i la regulació de les creences, les motivacions i les emocions a classe	
Control del sentit de l'eficàcia personal	Parlar amb un mateix de manera positiva: «Jo puc fer aquesta tasca»; ajuden a mantenir el sentit d'eficàcia personal i la confiança en un mateix
Recompenses personals	Aplicació personal de recompenses: «després d'acabar els deures podré passar una estona amb els amics…»

Interès en la millora	Fer d'una tasca avorrida o difícil una tasca més interessant: «associació de la tasca d'aprenentatge a un joc…»
Incrementant la utilitat i el valor	Fer la tasca més important i útil: «buscar els elements que poden ser útils per als seus estudis superiors, carrera…»
Control d'ansietat	Diàleg personal per controlar i reduir l'ansietat: «has estudiat per a aquest examen, així que ho saps, no t'amoïnis per res més…»
Estratègies per regular la conducta: utilitzades per dirigir, controlar i regular la conducta manifesta	
Direcció del temps	Planificar el temps acuradament, tot establint un horari diari o setmanal per assolir unes metes; mantenir la planificació diària o el calendari per organitzar el temps.
Direcció de l'esforç	Diàleg positiu amb un mateix per tal de regular l'esforç i la persistència: «seguiré intentant-ho perquè puc aconseguir-ho».
Estratègies per a la regulació del context: utilitzades per regular el context o l'ambient d'aprenentatge	
Control de l'ambient d'estudi	Mantenir el lloc d'estudi ordenat, organitzat, tranquil, que permeti la concentració en l'aprenentatge.
Adaptar-se a la cerca d'ajuda	Buscar ajuda instrumental quan es necessitin professors, pares, companys, o qualsevol altra figura que pugui proporcionar una ajuda útil per aconseguir les metes previstes.

FONT: Rhee i Pintrich, 2005, p. 32.

Avaluació

L'avaluació de competències no és una fase final sinó una activitat integrada en el procés d'ensenyament-aprenentatge present durant totes les fases. Les pràctiques avaluadores, més que mai, han de ser formatives i participatives. Això vol dir que s'han de referir sempre a la millora de l'aprenentatge.

Com que, en el cas d'un ensenyament, competencial la programació, les relacions personals i la metodologia han estat diferents, també l'avaluació ho ha de ser. Algunes de les característiques diferencials que hauria de tenir el procés avaluatiu coincideixen

amb característiques del procés d'ensenyament. Les propostes que segueixen van ser formulades per Perrenoud (2001):

— L'avaluació per competències hauria d'incloure només tasques contextualitzades.

— S'hauria de referir a problemes complexos.

— Ha de contribuir al procés per tal que els estudiants desenvolupin al màxim les seves competències.

— Exigeix la utilització funcional de coneixements disciplinaris.

— La tasca i les seves exigències són conegudes abans de la situació d'avaluació.

— Exigeix alguna manera de col·laboració amb els pares.

— La correcció té en compte les estratègies cognitives i metacognitives utilitzades pels alumnes.

— La correcció considera només els errors importants des de l'òptica de la construcció de competències.

— L'autoavaluació i la coavaluació formen part també de l'avaluació.

Per tant, la participació dels interessats i dels seus companys, així com de les famílies, és molt interessant i s'ha d'aconseguir la seva màxima implicació. No es pot oblidar que l'avaluació és un dels principals components del currículum ocult i té repercussions moltes vegades no desitjades per no dir indesitjables com la discriminació i la selecció.

Conclusions

El currículum per competències, dins d'una didàctica veritablement humanista, sense que sigui cap panacea, pot contribuir a la millora del procés d'aprenentatge:

— Integrant els coneixements que es presenten (o millor, que arriben a obtenir els estudiants com a conseqüència de la seva acció autodirigida).

— Donant una funcionalitat als aprenentatges que havia recomanat Dewey i que s'havia perdut.

— Potenciant la proactivitat i l'autonomia personal mitjançant l'aprenentatge autònom que promovia Knowles (1975).

— Promovent la solidaritat, la comprensió i l'ajuda mútua com assenyalà Pere Pujolàs (2003) a través de l'aprenentatge cooperatiu i inclusiu.

Per superar les dificultats d'un enfocament que estigui excessivament basat en competències tècniques i no caure en un intent de prioritzar per sobre de tot l'eficiència seria imprescindible:

— Vetllar per una concepció integral de la persona i també del mateix concepte de la competència que inclogui tant els coneixements (saber), les habilitats tècniques (saber fer) i sobretot les actituds (ser, saber estar).

— Desconfiar de tota tècnica que no vagi acompanyada d'una reflexió crítica prèvia de tipus més global.

— Atendre els elements ètics i de valors universals, ja que ha quedat ben demostrat en el camp de l'economia que alguns personatges han dominat les competències per aplicar els seus coneixements en benefici propi. L'ètica, en aquest cas, ens pot donar la responsabilitat que reclamava Morin, *ciència amb consciència.*

— Fer cas de les encertades visions positives i crítiques d'autors que han treballat entre nosaltres el tema, com Sarramona (2004), Gimeno i Pérez Gómez (2008) i d'altres. També del Rey (2009) ens alerta de preparar alumnes només «performants». Aquestes opinions, junt amb la visió crítica àmplia i global poden matisar i suavitzar perills reals de centrar-se en l'eficiència oblidant la persona.

Això exigeix del professorat:

— L'ús d'una metodologia veritablement activa i compromesa.

— Dissenyar activitats àmplies, no fragmentades, que portin a una comprensió global del món i a una educació integral.

— Seleccionar els millors recursos de què es pot disposar en cada moment.

— Gestionar les relacions a l'aula per aconseguir un clima de participació.

— Avaluar d'una altra manera, conscient que el coneixement dels resultats ha d'afavorir la millora autèntica.

— Tenir sempre en primer lloc la persona i les seves característiques, creences, necessitats, desitjos, anhels i ajudar-la a ser autònoma, crítica, constructiva i creativa.

Referències bibliogràfiques

Batini, F., i Giusti, S. (2007). Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa. *Quaderni di Orientamento, 31,* 4-13.

Deming, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.

Departament d'Ensenyament (2013). *Identificació i desplegament de les competències bàsiques en el currículum*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Departament d'Ensenyament (2015a). Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOGC 6900 (2015). [Currículum de primària].

Departament d'Ensenyament (2015b). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 (2015) [Currículum de secundària obligatòria].

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta.* Barcelona: Graó.

Gimeno, J., Pérez, i Gómez, Á. I. (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Knowles, M. S. (1975). *Selfdirected learning*: *A guide for learners and teachers.* Nova York: Cambridge Book.

Malaguzzi, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants.* Barcelona: Rosa Sensat.

Mallart, J. (2007). Es la hora de la Ecopedagogía: la 160ècada de la educación para un futuro sustentable. *Encuentros Multidisciplinares*, *9* (25), 27-36.

Mallart, J. (2011). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia, 7,* 249-281.

Mallart, J. (2015). Fundamentación del saber didáctico. Teorías, modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Dins A. Medina,i M. C. Domínguez, *Didáctica. Formación bàsica para profesionales de la educación* (p. 30-70). Madrid: Universitas.

Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

— (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Menck, P. (2000). *Looking into classrooms: papers on didactics.* Stamford (Connecticut): Abblex.

Pérez Gómez, Á. I. (2007). *Las competencias básicas. Su naturaleza e implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* (3a ed. 2000) París: ESF.

— (2001). La formación de los docentes del sigo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), *14* (3), 503-523.

Pujolàs, P. (2003). *Escola inclusiva i aprenentatge cooperatiu* (nova edició, 2015). Vic: EUMO.

Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dins F. Sepúlveda, i N. Rajadell, *Didáctica general para psicopedagogos* (p. 464-525). Madrid: UNED.

Rey, A. del (2009). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant.* París: La Découverte.

Rhee, C. R., i Pintrich, P. R. (2005). Teaching to facilitate self-regulated learning. Dins J. Ee, A. Chang, i O. Tan (ed.), *Thinking about thinking. What educators need to know* (p. 31-48). Singapour: McGraw-Hill.

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

Rosselló, M. R. (2005). Didáctica general *versus* didácticas específicas. Un viaje de ida y vuelta. *Educació i Cultura, 18,* 133-142.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge.* Barcelona: Barcanova.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria.* Barcelona: CEAC; Grupo Planeta.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogia del caracol. Por una escuela lenta y no violenta.* Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

Mallart, J. (2016). Didàctica humanista al segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia, 10,* 149-162.

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

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 163-175

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

L'escola rural en els plans de formació inicial dels estudis de mestre a les universitats catalanes. Vint anys del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER)

The rural school in the initial training plans of teacher education in the Catalan universities. Twenty years of the Rural School Interuniversity Group

Grup Interuniversitari d'Escola Rural

Grup Interuniversitari d'Escola Rural (Coordinadora: Conxa Torres).[1] A/e: responsable.peps@urv.cat

Resum

Aquest article pretén donar a conèixer al Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER), un equip de professors i professores de totes les universitats catalanes, format fa més de vint anys. El GIER vetlla per la presència de l'escola rural en els plans d'estudi de les respectives facultats i, per fer-ho, a part de les Jornades d'Escola Rural per a estudiants de mestre que s'organitzen cada any de manera col·laborativa, es duen a terme altres activitats més puntuals. L'article exposa l'impacte i la repercussió de totes aquestes activitats en els plans de formació de cada universitat participant.

Paraules clau

Educació al món rural, escola rural, formació inicial de mestres, universitat, ensenyament multigrau.

Abstract

This paper seeks to present the Rural School Interuniversity Group (GIER, in Catalan), a team of teachers from all the Catalan universities, formed over the course of twenty years. GIER ensures the presence of the rural school in the curricula of the respective faculties. In order to do so, it collaboratively organizes an annual conference on the rural school for university students in addition to carrying out other specific activities.

This article discusses the impact and repercussions of these issues on the curriculum of each participating university.

Keywords

Rural education, rural school, initial teacher training, university, multigrade teaching.

Introducció

Aquest article pretén donar visibilitat a la tasca del Grup Interuniversitari d'Escola Rural format fa més de vint anys per diversos professors i professores de les universitats catalanes. Tenint en compte que han passat deu anys des de l'última publicació sobre el grup (GIER, 2005) i molts membres han canviat, s'ha cregut convenient fer-ne l'actualització. Per començar es contextualitza la temàtica i s'explica la importància del GIER i, tot seguit, s'exposa la situació de l'escola rural en els plans d'estudi de les diferents universitats catalanes. Per acabar, hi haurà un apartat de conclusions i perspectives de futur.

La importància de l'escola rural a Catalunya

La ruralitat a Catalunya és una realitat que no podem obviar, ja que gairebé tres quartes parts de la geografia catalana són considerades rurals (Fundació del Món Rural, 2015). Per tant, en el territori català predominen els petits municipis i, com a conseqüència, escoles petites amb aules multigrau,[2] és a dir, heterogènies pel que fa a l'edat. Segons el Departament d'Ensenyament (2015), a Catalunya hi ha 278 escoles rurals, de les quals 210 formen part de les 88 Zones Escolars Rurals (ZER) i 60 són escoles que no formen part de cap ZER. Per aquests motius, des del punt de vista educatiu, l'escola rural té un paper clau en el desenvolupament rural i en el seu reequilibri territorial. Una escola petita i pública en un poble evita l'emigració de la població jove, i, per tant, l'envelliment total de la seva gent; arrela els infants al seu medi mantenint la pròpia identitat cultural i valorant l'entorn com un element patrimonial; en definitiva, dóna vida al poble, ja que un poble sense escola és (o podria esdevenir) un poble mort.

Malauradament però, l'educació en el món rural és un dels àmbits de l'educació menys estudiats segons Coladarci (2007). En aquesta línia resulta molt important conceptualitzar el terme com fa Domingo (2014, p. 198) a partir de l'anàlisi mitjançant la història conceptual de quaranta-dos textos sobre la temàtica:

> Una escola rural és un centre educatiu d'Educació Infantil i Primària de titularitat pública i que es troba situada en un petit municipi menor de 3.000 habitants. La seva característica principal és que els alumnes estan organitzats en aules multigrau, és a dir, en grups-classe on hi ha nenes i nens d'edats diferents amb la mateixa mestra. Aquest tipus d'escoles petites situades en un context rural que es troba en constant transformació deixant enrere la identitat tradicional de ruralitat, han patit un abandonament històric per part de teòrics i pedagogs i adversitats administratives polítiques. En contrast, sempre ha estat molt vinculada al seu municipi, tenint una funció social, activa i esdevenint l'únic focus cultural d'aquest. 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 formació específica, poc present actualment a la formació inicial de mestres. Afegir que l'ambient familiar d'aquestes aules permet tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i així com respectar el seu ritme d'aprenentatge. Per acabar és important 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.

Per tant, ateses les condicions examinades, l'escola rural requereix mestres coneixedors de la realitat educativa dels territoris rurals, professionals formats per fer front a la diversitat pròpia d'aquestes escoles i respectuosos amb el medi que els envolta; d'aquí la importància de contemplar l'escola rural en els Plans de Formació Inicial dels Estudis de Mestre. I, en conseqüència, això hauria de permetre avançar en la creació de coneixement sobre l'escola rural. Aquest va ser precisament el motiu pel qual, als anys noranta, es va crear el GIER format per un grup de professors i professores de totes les universitats catalanes que comparteixen l'interès educatiu i social de l'escola rural en les seves línies de docència i investigació. A continuació s'aprofundirà en la història i la trajectòria del GIER.

Els orígens i la trajectòria del GIER

El GIER és un grup interuniversitari, reconegut per la Xarxa Vives d'Universitats (antigament conegut com a Institut Joan Lluís Vives) format per professorat de les facultats d'educació de diferents universitats catalanes. Va ser creat l'any 1995 i durant aquests més de vint anys els membres han anat variant per diversos motius, tot i que des de fa aproximadament deu anys hi ha un equip força sòlid. El GIER neix amb l'objectiu de generar línies de docència i recerca enfocades al camp educatiu i social en l'àmbit de l'escola rural per tal de millorar la formació inicial en els estudis universitaris d'educació. Els objectius específics que es va plantejar el GIER (2005) des del seu inici són:

1. Contribuir a la millora de la qualitat de l'educació en el context rural.
2. Impulsar l'escola rural des de la universitat i optimitzar i potenciar la tasca educativa d'aquestes escoles.
3. Implicar els mestres de l'escola rural en aquest projecte i col·laborar estretament amb el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC, 2016) per tal d'obrir línies de reflexió conjunta sobre les problemàtiques reals que pateix l'escola rural.
4. Contribuir a preservar l'escola de poble del nostre territori, amb la dignitat pedagògica que es mereix.
5. Relacionar-se amb la realitat actual de l'escola rural, intercanviant experiències i informació amb les mestres per tal de millorar la formació inicial que s'imparteix des de les institucions universitàries.

Durant aquests més de vint anys de funcionament del GIER són nombroses les activitats dutes a terme, com ara les Jornades d'Escola Rural en la Formació Inicial dels Mestres de Catalunya.

Actuacions concretes del GIER

Després de la creació del grup l'any 1995, la primera actuació conjunta va ser durant el curs 1997-98. Va consistir en l'elaboració d'una proposta per incorporar en els plans d'estudis de la diplomatura de mestres continguts referents a l'escola rural amb incidència directa a les assignatures de didàctica general, organització i gestió del centre escolar, sociologia de l'educació, teoria i institucions contemporànies de l'educació i història de l'educació a Catalunya. També es va fer una recerca conjunta de bibliografia sobre la temàtica i es va plantejar la creació d'una assignatura específica d'escola rural a la diplomatura de magisteri. Durant els següents anys també es va potenciar la possibilitat que els alumnes poguessin desenvolupar el seu període de pràctiques a les escoles rurals. Per tal que els futurs mestres tinguessin l'oportunitat de conèixer una realitat d'escola diferent de les urbanes. Aquest fet és una realitat actual a totes les facultats d'educació catalanes membres del GIER i on els estudiants que ho desitgen tenen l'oportunitat de desenvolupar un dels quatre períodes de pràctiques que duen a terme una escola rural.

També és important destacar la relació establerta amb el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), amb el qual durant el curs 2005-06 es va treballar conjuntament per analitzar problemàtiques de l'escola rural i fer propostes de futur. També es va participar d'aquesta manera en el Congrés Món Rural de Catalunya de 2006 i després conjuntament amb el SERC i altres entitats es va constituir l'Observatori d'Escola Rural de Catalunya (OBERC). Ara bé, les actuacions que han perdurat ininterrompudament al llarg dels anys i que es destaquen com les més representatives del grup són les Jornades d'Escola Rural en la Formació Inicial dels Mestres de Catalunya.

Jornades d'Escola Rural en la Formació Inicial dels Mestres de Catalunya

Aquestes jornades, que s'organitzen des de l'any 1995, es fan cada any en un indret diferent de Catalunya; per exemple aquest curs 2015-16 s'ha portat a terme la vint-i-unena edició de les jornades i el lloc triat ha estat l'Espluga de Francolí (Conca de Barberà).

Les jornades se celebren durant un dia i mig, cap a l'inici de la primavera, i sempre acostumen a tenir el mateix format. Durant el primer dia s'inauguren, es coneix la zona, els estudiants presenten comunicacions i es fan tallers amb mestres. El següent dia al matí es dedica a visitar dues escoles rurals i a la cloenda de les jornades. Pels membres del GIER, el valor més important d'aquestes jornades és la implicació dels alumnes dels estudis de mestre de totes les universitats catalanes tant en la programació com en la celebració d'aquestes. Es dóna importància a tot el que coneixen els alumnes a partir de les seves vivències i pràctiques a les escoles rurals i a tot allò que aporten a través de les comunicacions. Les jornades també es fan ressò de la importància de la figura del mestre de l'escola rural, donant-los temps i espais per compartir amb els futurs mestres les seves propostes i aportacions d'innovació a les sessions de tallers de les escoles. Un altre valor afegit d'aquestes jornades és el fet que no només es parla d'escola, sinó que també alumnes i docents universitaris tenen l'oportunitat de veure l'escola rural en funcionament, els seus espais, les seves dinàmiques, els seus projectes, etc.

En cada jornada es treballa un tema com a eix vertebrador que presenta un expert que aporta coneixements vers l'àmbit rural o el tema concretament. Val a dir que la participació sempre és molt massiva, cada any hi ha aproximadament 180 estudiants de les diferents universitats implicades i una vintena de docents universitaris. Es destaca el bon clima i la bona convivència que es genera entre els estudiants de diferents universitats, amb tot allò que aporta el fet de saber estar i compartir. En el següent apartat s'exposa la situació de la temàtica a les diferents universitats catalanes que formen part del GIER.

Les aportacions de les diferents universitats catalanes

Tenint en compte els objectius del GIER, molt centrats en la docència i la recerca universitària, les universitats catalanes despleguen diferents iniciatives:

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

La Universitat Autònoma de Barcelona forma part del GIER des de l'any 2005 i sempre ha mostrat interès per l'escola rural. Però, certament, la dedicació d'esforços vers aquesta tipologia d'escola no sempre ha estat la mateixa. Es pot afirmar que ja en els anys setanta i vuitanta del segle passat l'escola rural formava part dels plans d'estudi. Un equip de professors de l'Escola de Mestres de Sant Cugat va dedicar part de la seva docència i dels seus projectes a donar suport i donar a conèixer l'escola rural entre els estudiants de magisteri. La idea era fer conèixer als estudiants la complexitat de l'escola en el medi rural i les seves particularitats. Així, professorat i estudiants decidiren viure la realitat de l'escola rural passant una setmana cada trimestre a Vallbona de les Monges (curs 1978-1979) per analitzar el territori, la demografia, les activitats econòmiques, el despoblament, el paper de l'escola, entre d'altres (Escola de Mestres de Sant Cugat, 1984). Aquesta primera experiència pilot va ser tan exitosa que es va decidir que l'estada de pràctiques a l'escola rural havia de ser obligatòria per a tots els estudiants de l'especialitat de ciències socials. Així, hi van haver estades d'una setmana a l'Alt Urgell, el Baix Ebre, el Priorat o la Noguera, entre d'altres.

El pas d'escola de mestres a facultat i la reforma universitària dels estudis va obligar a canviar algunes dinàmiques existents, i aquelles estades setmanals es van reconvertir. A partir d'aquell moment, la facultat oferia escoles rurals per fer les pràctiques que es distribuïen entre els tres cursos de la diplomatura; hi havia assignatures que proposaven treballs d'anàlisi de l'escola rural; alguns professors participaven en projectes europeus de formació permanent de mestres rurals, i d'altres integraven les visites a escoles rurals en sortides interdisciplinàries o quan anaven als camps d'aprenentatge. Al llarg dels anys noranta, diversos professors van mantenir l'interès i van continuar treballant perquè les petites escoles del medi rural formessin part de la formació inicial dels futurs mestres (Prat, 1999). De fet, l'ICE va coordinar un seminari de mestres d'escola rural per tenir un espai més de reflexió i anàlisi d'aquesta realitat. El canvi de segle va fer canviar la dinàmica, i, malgrat que sempre hi ha hagut professorat preocupat que ha treballat perquè l'escola rural tingui presència en la formació dels futurs mestres, tant des de les pràctiques com des de diverses assignatures, aquesta es va anar reduint.

Tot i els més de trenta anys de treball intens i compromès per l'escola rural a la UAB, cal reconèixer que actualment la presència d'aquesta escola en els plans d'estudis és molt petita. La darrera reforma universitària, els grups de vuitanta estudiants, la jubilació de gairebé el setanta per cent del professorat més antic en poc més d'una dècada i la irrupció dels processos d'acreditació de la recerca han estat alguns dels factors que ho expliquen. Malgrat tot, sempre s'ha mantingut la presència en el GIER i la participació en l'organització de les jornades anuals, que permeten donar l'oportunitat als estudiants dels graus d'educació infantil i primària d'acostar-se a un model d'escola molt valuós per a la seva formació i poc tractat en el currículum. Això ha permès que uns pocs futurs mestres descobreixin l'interès per a un sector escolar del nostre país relativament poc conegut i valuós tant per les seves funcions socials i educatives com per les característiques pedagògiques que es deriven d'un model d'organització peculiar i distint del model de centre que és l'objecte d'estudi majoritari en el pla de formació dels graus.

Justament per tot el que s'ha exposat anteriorment, actualment les coordinacions dels graus d'educació infantil i primària estan fent un esforç per revertir aquesta tendència i, amb aquest objectiu, s'ha creat una comissió per sensibilitzar el professorat i aconseguir que aquest model d'escola torni a estar present com a contingut i com a centre formador on realitzar alguns dels períodes de pràctiques. Així, es pot dir que des del curs passat, l'escola rural torna a tenir un petit espai en una assignatura de primer, s'han inclòs escoles rurals a l'oferta per fer pràctiques a quart curs i, a més, és una temàtica a escollir com a treball final de grau (TFG).

La Universitat de Barcelona (UB)

La Universitat de Barcelona treballa l'escola rural des de fa més de vint-i-cinc anys. Ja sigui a través de recerques, tesis doctorals, cursos d'extensió universitària i màsters oficials, com en els continguts de diverses assignatures teoricopràctiques dels estudis de grau de mestre d'infantil i grau de mestre de primària, com també possibilitant als estudiants poder fer les pràctiques en aquest tipus d'escoles. En resum, la temàtica de l'escola rural es tracta en assignatures teoricopràctiques i també se segueix oferint la possibilitat de fer pràctiques en escoles situades en determinats territoris rurals on la Universitat de Barcelona té un conveni formalitzat.

D'altra banda, l'interès sobre aquesta temàtica també es mostra en altres ensenyaments de grau de la Facultat d'Educació, com ara educació social i pedagogia; en ambdós, cada any s'hi desenvolupen TFG que tracten des d'una perspectiva més social i organitzativa l'escola rural. De la mateixa manera, també es tracta el tema de l'escola rural en treballs de final de màster de diversos màsters que s'imparteixen a la mateixa facultat.

Durant dos anys (2011 a 2013) es va impartir un màster oficial, Educació i Desenvolupament Rural, que tenia com a objectiu principal el coneixement de l'escola rural i el paper d'aquesta en els territoris rurals. L'interès per aquest màster es mostra en les sol·licituds de matrícula procedents de diferents professionals, tant vinculats al món de l'educació com d'altres professions afins i tant de caire nacional com internacional. Actualment s'està a punt d'iniciar un màster oficial interuniversitari titulat Educació en Territoris Rurals. Aquest màster el coordina la Universitat de

Barcelona i hi participa la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. És un màster que pretén continuar amb la línia de treball encetada en l'anterior màster però hi afegeix una perspectiva de l'educació més global, que va més enllà de l'escola rural. Aquest màster s'impartirà el curs 2016/2017 i té una durada d'un any amb seixanta crèdits ECTS.

D'altra banda, l'escola i el territori rural també tenen un contingut dins de la línia de recerca «Didàctica de la història, la geografia i altres ciències socials en l'educació reglada i no reglada» del programa de doctorat Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats de la Facultat d'Educació; aquesta línia conviu amb el programa de doctorat que està en extinció Formació del Professorat: Pràctica Educativa i Comunicació, en el qual trobem una línia de recerca sobre escola rural i territori, en què s'estan desenvolupant tesis doctorals vinculades amb aquesta temàtica. Aquestes línies de recerca se situen en el marc d'un grup de recerca internacional, coordinat per la Facultat d'Educació, sobre escola i territori rural que ha anat desenvolupant recerques internacionals i nacionals.

La professora Roser Boix va coordinar el projecte sobre escola rural «La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?» (EDU2009-13460, subprograma EDUC del Pla Nacional de R + D + I).

En aquest van participar diversos membres del GIER com Conxa Torres-Sabaté, Joan Fuguet-Busquets (URV) i Laura Domingo-Peñafiel (UVIC-UCC).

La Universitat de Girona (UdG) (Facultat d'educació i psicologia de la Universitat de Girona).

A Catalunya, l'escola rural és present a gairebé tot el territori, a les comarques gironines i molt especialment a la comarca de l'Alt Empordà, on manté una forta presència. És per això que des del moment de la creació de les ZER, al començament de la dècada del noranta, la Universitat de Girona ha tingut present aquesta tipologia d'escola en la formació inicial dels mestres oferint una assignatura optativa d'escola rural, de manera continuada des d'aquell moment. S'ofereix semestralment als graus d'infantil i primària per a alumnes de tercer i quart. Els continguts de l'assignatura són molt diversos, des d'aspectes de sociologia rural, d'història, de coneixement d'agents i institucions implicades i també sobre didàctica i aspectes organitzatius de l'aula multigrau. Els estudiants de la UdG també tenen l'oportunitat de dur a terme tant pràctiques a l'escola rural com treballs de fi de grau (TFG), treballs de fi de màster (TFM) i tesis doctorals sobre la temàtica.

La Fundació Universitària del Bages (FUBUVic-UCC)

La Facultat de Ciències Socials de Manresa (FUB-UVic-UCC) va iniciar els seus estudis de grau en educació infantil el curs 2009-2010, en aquell moment com a centre adscrit a la UAB. Són uns estudis joves que han nascut amb molta consciència del que volen ser i de cap a on volen anar. Com a facultat, es reconeix com un valor important donar a conèixer l'existència i la realitat de l'escola rural. Manresa i tot el Bages té un entorn

que permet aquesta visibilitat i proximitat a l'escola petita, pública i de poble, i des dels estudis ens en fem ressò.

En l'àmbit teòric, s'assegura el coneixement per part dels futurs mestres de les particularitats de les escoles rurals des de l'assignatura d'escola, sistema educatiu i funció docent, de primer curs, en què es presenta aquesta tipologia d'escola: els seus trets més distintius, la seva evolució, la vinculació amb el territori, etc. Però l'apropament i coneixement real de l'escola rural es porta a terme en els Pràcticums. Cada any els alumnes tenen un ventall d'escoles rurals per escollir on fer les pràctiques, tant de primer cicle, a escoles bressol, com del segon cicle d'infantil. Els grups de seminari, on es fa el seguiment de les pràctiques i on es comparteixen les impressions rebudes a les escoles, són l'espai ideal per a abocar i compartir amb la resta de companys la realitat de l'escola rural. Es plantegen dubtes, es fan comparatives i s'analitza què significa cadascuna de les realitats escolars, què té d'afavoridor i de limitador cadascuna d'elles, etc.; i també es trenquen falsos mites de la idealització de l'escola rural *per se*.

La Universitat de Lleida (UdL)

L'escola rural té a les comarques de Ponent i del Pirineu un dels territoris amb més implantació. Tot i això, no ha tingut un paper rellevant en els antics plans d'estudis de la Universitat de Lleida, però sí que se l'havia tingut en compte en algunes assignatures de magisteri. En els nous plans d'estudis dels graus d'educació infantil i primària, l'escola rural ha agafat nova volada. Diverses matèries la continuen tenint en compte com a part del temari. S'hi estudien alguns aspectes d'organització i de funcionament. A més, es fa una aproximació als trets característics i diferenciadors de l'escola rural i del model ZER, al paper de l'escola rural en les societats actuals, a les relacions amb la comunitat i del paper de l'escola rural en les societats actuals. La temàtica de l'escola rural es troba integrada en matèries com: escola infantil II i III, processos i contextos educatius I i II, teoria i història de l'educació, sociologia de l'educació i escola i família, entre d'altres.

Tanmateix, des de la implementació dels nous plans de magisteri s'ha reforçat l'interès per l'escola rural. La Universitat de Lleida va impulsar l'assignatura d'escola i territori: escola rural com a assignatura optativa per als alumnes de quart d'infantil i primària. L'objectiu és aprofundir en l'estudi d'aquest tipus d'escola la seva definició i les seves característiques, els diferents models, l'evolució històrica, les relacions amb el territori i el seu paper en la ruralitat, entre altres aspectes.

Respecte als pràcticums, els alumnes han de passar per centres públics i privats-concertats, i un d'aquests centres ha de ser una escola rural.

La formació en alternança (formació dual) del grau d'educació primària mereix una menció a part: els alumnes que la cursen alternen des del primer curs la formació pràctica feta a les escoles amb la teòrica impartida a la universitat. A partir del segon curs es preveu que la formació pràctica es faci dos dies a la setmana durant tot el curs escolar en escoles rurals de les comarques de Ponent i el Pirineu.

En el decurs d'aquests anys també s'han fet diversos seminaris, cursos i jornades al voltant d'aquestes temàtiques. Precisament va ser el tema de les Jornades María

Rúbies, de l'any 2013. D'altra banda, s'ha realitzat un curs en línia obert i massiu (MOOC) sobre escola rural, en què es mostren models i experiències innovadores portades a terme en algunes escoles situades en diversos indrets del territori català. La UdL és una de les entitats fundadores, conjuntament amb altres institucions, de la CEIER (Coordinació d'Estudis i Innovació sobre Escola Rural). Una de les seves actuacions és la convocatòria dels Premis CEIER amb l'objectiu de premiar estudis i experiències innovadores sobre escola rural.

La Universitat Ramon Llull (URL)

La Facultat Blanquerna-URL s'ha preocupat al llarg del temps —tot i que de manera discontínua i a iniciativa totalment personal d'alguns professors— de fer present l'escola rural en els seus estudis. No és, però, fins a la incorporació de Blanquerna al GIER l'any 1997 que podem assegurar que la presència de la realitat educativa de l'escola rural es fa present de manera més constant en els estudis de mestre de la facultat. Això és possible gràcies a la sensibilització de bona part del professorat a incorporar aquesta realitat en les seves assignatures i seminaris de treball, i alhora gràcies a una alta participació dels futurs mestres, i també dels professors de la facultat, a participar any rere any en les Jornades Interuniversitàries d'Escola Rural en la Formació Inicial dels Mestres de Catalunya coorganitzades des de totes les universitats que formen el GIER.

Actualment, a la facultat de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport (FPCEE) de la URL, 685 estudiants hi cursen el grau d'educació primària; 548, el grau d'infantil; 74, el grau d'educació primària com a segona titulació, i 53 el grau d'educació infantil com a segona titulació. La realitat de les escoles rurals des de fa força temps es fa present de manera explícita a través de determinades assignatures d'aquests estudis de mestre. Els continguts que s'hi aborden són les tipologies d'escoles, l'organització de l'escola rural: ZER i Agrupacions Rurals i els documents de gestió de l'escola rural. També l'organització de la comunitat educativa de l'escola rural: òrgans unipersonals, òrgans col·legiats i l'AMPA. També l'organització vertical i horitzontal dels alumnes: unitària, cíclica i multinivell. Per acabar, a més de la intervenció educativa en aules multinivell (projectes, racons, tallers, etc.) i les llars d'infants rurals i la seva organització. Aquests continguts es treballen a diferents assignatures de segon i tercer curs del grau d'educació infantil i primària. També de manera transversal i des d'espais com els seminaris o altres assignatures també es parla de maneres diverses d'aquesta realitat tot incorporant activitats com conferències, visites a escoles, etc.

Malgrat la satisfacció expressada més amunt vers la formació inicial dels mestres pel que fa al tractament de la peculiar realitat de l'escola rural en el marc de les assignatures i seminaris, encara queda un llarg camí per a recórrer. Per una banda l'especificitat d'aquesta realitat no figura en els plans docents de les assignatures, de manera que continuem pendents de la sensibilitat de cada professor de fer-la present a la seva aula. De l'altra, tot exceptuant excel·lents realitats educatives concretes, i malgrat els esforços i dedicació de molts mestres, el tractament de la diversitat de nivells educatius a l'aula continua essent un repte educatiu de primer ordre que actualment està pendent de millorar. Aquest repte es fa palès a tots els nivells educatius (des d'edats molt primerenques fins a nivell universitari). Així és que cal que

tots, tant docents com administracions, segueixin treballant per trobar maneres d'enfortir els recursos i la formació dels mestres en aquesta direcció.

La URL estableix diàleg amb les escoles a través de l'organització de Jornades d'Educació; participa en treballs de recerca interuniversitària relacionats amb l'escola rural; estableix vincles amb diferents agents del territori que tenen a veure amb l'impuls de l'educació en les escoles rurals (mestres, administracions locals, centres de recursos...) a través de la coorganització any rere any de les Jornades d'Escola Rural adreçades als futurs mestres, i es vincula i dóna suport a organismes que vetllen per a l'impuls i la innovació de l'escola rural tals com el SERC i l'OBERC.

La Universitat Rovira i Virgili (URV)

L'escola rural com a institució educativa pròpia i dins del marc de les ZER es dóna a conèixer en la matèria de primer curs de processos i contextos educatius, dins del bloc «Elements que configuren l'acció educativa» i concretament quan es treballen les institucions educatives en l'àmbit formal.

El curs 2014-2015, la facultat va procedir a ampliar la zona territorial de l'oferta de places per la realització de les pràctiques dels estudiants del grau de mestre, a la comarca de l'Alt Penedès, per donar resposta a la demanda dels estudiants d'infantil que estudien a la seu del Baix Penedès. El nombre d'estudiants que el curs 2014-2015 van fer les pràctiques en escoles rurals són vint-i-cinc del grau d'educació infantil i vint del de primària.

Quant a la formació, des del curs 2014-2015, la facultat ofereix un curs d'extensió universitària no presencial, titulat «Ensenyar i aprendre a l'escola rural» i en el qual imparteixen docència professors de diferents universitats i que rep la inscripció de mestres acabats de graduar i de mestres amb anys de treball a l'escola rural. També s'està treballant en l'oferta d'un màster interuniversitari amb la Facultat d'Educació de la UB per al curs 2016-2017, que porta per nom Máster Oficial de Educación en Territorios Rurales.

La Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

Des del curs 1995-1996, a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), situada a la Catalunya central, intrínsecament rural, es porta a terme el projecte de seminari de pràctiques a l'escola rural. Aquest es tracta d'un projecte específic integrat en les pràctiques II corresponent a una assignatura obligatòria de 15 ECTS situada a tercer curs dels graus en mestre d'educació primària i en mestre d'educació infantil. Aquesta assignatura va adreçada a tots aquells estudiants que desitgin realitzar les pràctiques en una de les gairebé quatre-centes escoles rurals existents en el territori català. En aquest sentit, des de la UVic-UCC es fa una aposta clara pel coneixement i la qualitat pedagògica de l'educació en el medi rural.

La UVic-UCC forma part del GIER des de la seva creació i el seu compromís amb l'escola rural ha estat sempre present (Soler, 1998). Concretament en el Grup de Recerca Consolidat de Recerca Educativa (GREUV) hi ha una línia específica sobre «Educació,

territori i ciutadania» on es vinculen recerques amb relació a institucions educatives amb el seu entorn físic, social i cultural. Es posa un especial èmfasi en la relació de l'educació amb el seu territori; de l'escola amb les famílies (projecte) i amb l'anàlisi de les funcions i els canvis en el sistema educatiu per a atendre les necessitats de la ciutadania. Concretament, s'han portat a terme projectes de recerca relacionats amb l'educació als petits municipis finançats per la Diputació de Barcelona. També s'ha col·laborat en el projecte I+D internacional coordinat per la UB, esmentat anteriorment, així com en altres projectes nacionals. També es participa fent docència al Màster Interuniversitari (UB i URV) Educación en Territorios Rurales i al curs virtual de formació permanent coordinat per la URV: Ensenyar i aprendre a l'escola rural. Des de la UVic-UCC es coordina el curs en línia de formació permanent «L'escola al món rural: una perspectiva internacional. Propostes didàctiques contextualitzades, multigrau, interdisciplinàries i contextualitzades». Val a dir, també, que són nombrosos els TFG i TFM sobre la temàtica i les tesis doctorals en curs. Per acabar, cal dir que l'escola rural per a la UVic-UCC sempre ha estat un tema important i la institució dóna suport i promou tot tipus d'activitats i iniciatives que s'hi relacionen.

Conclusions i perspectives de futur

Actualment l'eix principal del GIER és l'organització de les Jornades interuniversitàries d'Escola Rural. És important destacar que fa més de vint edicions consecutives que s'organitzen i que sempre estan molt ben valorades pels alumnes, el professorat de les escoles que hi participen i el professorat universitari.

Tenint en compte un dels principals objectius del GIER, que és vetllar per la presència de l'escola rural en els plans d'estudi dels graus de mestre de totes les universitats catalanes, aquest article ha suposat revisar l'estat de la qüestió, que des de l'any 2005 no s'actualitzava. Alhora, tenir aquesta visió global sobre la temàtica pot suposar un punt de partida per a fer propostes de millora a cada universitat i seguir treballant conjuntament amb les diferents iniciatives existents. Una d'aquestes iniciatives és la recerca: és prioritari que des del GIER es participi en investigacions sobre la temàtica i d'aquesta manera es pugui avançar en el coneixement sobre l'escola rural.

És una realitat que moltes generacions de mestres, gràcies al GIER, surten amb coneixements de la realitat de l'escola rural, encara que segurament no siguin suficients. Des de les mateixes universitats, cal continuar vetllant perquè aquest apropament a l'escola rural sigui real i cal seguir potenciant la recerca com una àrea important per al GIER, i també cal continuar animant els alumnes a vincular els seus TFG a la investigació de la realitat de l'escola rural. La creació, per part d'algunes universitats, de cursos de formació o màsters sobre el desenvolupament rural pot ajudar també a iniciar i millorar la recerca sobre aquesta temàtica.

Els reptes i les diversitats han de formar part de la cultura docent i, per tant, conèixer de primera mà l'escola rural possibilita als alumnes ser creatius, col·laboradors, innovadors i capaços de fer de la seva pràctica quotidiana una activitat responsable, reflexiva i compromesa amb l'educació d'aquestes petites comunitats educatives.

Notes

1. Els membres actuals del GIER són: Olga Bernard-Cavero i Jordi Soldevila-Roig (Universitat de Lleida), Roser Boix-Tomàs (Universitat de Barcelona), Imma Burgarolas-Criach (Fundació Universitària del Bages - Universitat Central de Catalunya), Laura Domingo-Peñafiel (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya), Neus González-Monfort (Universitat Autònoma de Barcelona), Miquel Payaró-Pagès (Universitat de Girona), Maria Antònia Miret-Ferrer i Pietat Marquilles-Figueres (Universitat Ramon Llull), Conxa Torres-Sabaté i Joan Fuguet-Busquets (Universitat Rovira i Virgili).
2. Aules heterogènies pel que fa a l'edat.

Bibliografia i altres fonts bibliografia web

Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song. *Journal of Research in Rural Education*, *22* (3).

Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas* (Tesi doctoral). Vic, Universitat de Vic.

Escola de Mestres Sant Cugat. (1984). *Medi rural i formació de mestres*. Bellaterra: Publicacions de la UAB.

Fundació del Món Rural. (2015). *Atles de la nova ruralitat: L'actualitat del món rural: Els anys de la gran crisi a la Catalunya rural 2008-2015*. Lleida: Fundació del Món Rural.

GIER. (2005). El Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER): un exemple de treball col·laboratiu. *Universitas Tarraconensis*: *Revista de Ciències de l'Educació*, *1*, 51-257.

Prat, À. (1999). Una escola que no és el que sembla: l'escola rural. *Perspectiva Escolar*, *233*.

Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. (2016). http://escolaruralsecretariat.blogspot.com.es/

Soler, J. (1998) Un modelo de prácticum en la escuela rural: las posibilidades de la escuela rural en la formación inicial del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, *2*, 61-72.

Per citar aquest article:

Grup Interuniversitari d'Escola Rural (2016). L'escola rural en els plans de formació inicial dels estudis de mestre a les universitats catalanes. Vint anys del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER). *Revista Catalana de Pedagogia, 10,* 163-175.

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

Ressenyes bibliogràfiques

Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat, de Jaume Cela. Notes per a una lectura

Juli Palou i Sangrà

Departament d'Educació Lingüística i Literària. Universitat de Barcelona. A/e: jpalou@ub.edu

L'entrada

Des d'on s'escriu allò que s'escriu? L'Edgar Morin que fa poc ha publicat *Enseigner à vivre* no és el mateix que l'Edgar Morin que fa una bona colla d'anys va escriure *L'homme et la mort.* Els temes poden ser recurrents, però mai no són repetits; la diferència la trobem entre tornar al mateix després d'haver fet un recorregut i tornar-hi sense haver-se mogut del lloc. No hi ha dubte que el llibre d'apunts que ha escrit en aquesta ocasió Jaume Cela és una nova estació en el seu recorregut. No la darrera, malgrat que ell mateix a vegades s'ho vulgui creure.

Per saber en quin punt se situa el nou text s'han de llegir amb molta atenció les paraules que l'introdueixen, perquè són les que ens donen la clau de la pregunta inicial que hem plantejat, és a dir: des d'on escriu ara Jaume Cela allò que escriu? La citació de Mankel que escull l'autor abans d'obrir-nos la porta del seu llibre és prou aclaridora: «Envellir és tornar-se poruc. Quan ens fem grans tornem a tenir les mateixes pors de la infantesa». Per tant, l'arc temporal en el qual s'emmarca el text se situa entre la infantesa i fer-se gran, que connecta amb el «greument jubilat» del títol.

Entremig hi ha el personatge de Dràcula, un personatge que contemplen amb ulls diferents l'infant i l'adult que encara perviuen en l'autor del llibre. A l'infant li produïa por, sens dubte perquè la por més atàvica que tenim com a éssers humans és la por de ser mossegats. Una mossegada és la victòria dels instints sobre allò que som; la mossegada ens fa evident que sempre hi ha un possible canvi en nosaltres mateixos que no és a les nostres mans, que no controlem. Més enllà de la por al mal físic, l'infant té por d'allò incontrolat. L'adult —en Jaume Cela adult— manifesta que ja ha «domesticat» aquest sentiment, fins al punt que ha fet una adaptació del *Dràcula* de Bram Stoker per als infants, per a l'infant que ell ja no és.

Com s'acara l'adult amb el personatge? Què ha fet per esmorteir les pors a una possible mossegada? La resposta, un cop més, ens la facilita el mateix Jaume Cela quan ens fa veure que no hi ha més gran dolor que no poder escapar del propi destí. O, si ho voleu, podem explicar-ho des de la simbologia de la mossegada: l'instint és presoner d'ell mateix, fins a l'extrem que no pot demanar a la mort que l'alliberi. La no-mort és el més inhumà que hi ha, la mort és el que ens fa humans. I permeteu-me ara que torni a Edgar Morin, i a la seva obra *L'homme et la mort*, per recordar que l'home és l'únic ésser viu que pateix la mort i, al mateix temps, la nega en la seva creença en una vida futura.

La vida futura en la qual creu Jaume Cela és el record: «[...] només som eterns en el record [...]», afirma. I és per això que escriu aquests apunts, per la voluntat de fer memòria i d'agrair-li a la vida que li hagi permès, entre altres coses, gaudir del seu ofici, d'aquest ofici de mestre del qual ara se'n sent «greument jubilat». Com molt bé indica Joan Domènec en el pròleg, aquesta jubilació, lluny del que es podria esperar, comporta l'inici d'un any frenètic, amb més feina que mai. Un any que, com ens indica el sumari, transcorre entre el 2014 i el 2015, exactament des de l'1 de setembre fins al 30 de juny. La mesura del temps, per tant, és encara la que marca el curs escolar.

Situar-se, a distància

Com s'inicia aquest curs escolar? Què ens presenta el primer apunt del llibre, després de la introducció? Si ens fixem en la figura retòrica la resposta és, sense cap mena de dubte, una bona dosi d'ironia. Per a sobreviure com a mestre, sigui en el nivell que sigui, s'ha de saber mirar la realitat a distància i jugar-hi, sense atabalar-se en excés. Això és el que fan els jubilats que l'autor del llibre té en el seu imaginari: mirar des de la distància les obres, jugar a la petanca o donar molletes als coloms de les places. Aquests són els escenaris que s'imagina, uns escenaris que descriu amb tot l'afecte del món, però sense cap mena d'empatia. Ell ho sap, el lector ho sap i també ho sap la Nuneta.

Ens aturem en aquest punt. En Jaume acostuma a referir-se a la Nuneta, com «la dona». A nosaltres aquest terme no ens fa el pes, encara que acceptem que no és fàcil trobar-ne un altre (companya, senyora, el mateix nom propi?). Ara bé, més enllà d'aquest detall sabem que la Nuneta és més que la persona que és al costat. Ho demostra ja el primer dia de la jubilació, quan agafa un Jaume que quasi es perd imaginant-se escenaris que per a ell són impossibles i el porta allà on l'ha de portar, que és a comprar un DVD. El mite d'Orfeu en aquest cas es capgira, qui estira cap enfora és la Nuneta-Orfeu i ho fa perquè en Jaume-Eurídice recuperi l'alè en la seva nova vida.

De la ficció, per tant, a la ficció. Dels jubilats mirant les obres o jugant a la petanca a les històries del cinema. La qüestió de fons és que sempre cal saber construir nous escenaris. Això és el que fan els mestres intel·ligents, amb capacitat per a la ironia, quan desdoblen els seus alumnes per entendre'ls més enllà de les restriccions que imposa la institució educativa.

Un dia en Jaume va voler parlar amb un alumne sobre un problema que s'havia generat a l'escola i no se'n va sortir perquè l'alumne es va tancar en banda. En aquell moment hi havia dues alternatives: aferrar-se a la lògica institucional o saltar la tanca i imaginar l'alumne en una altra pel·lícula. En Jaume va optar per la segona i va descobrir, segons explica, un alumne que es transformava quan tocava el piano. En el nou marc de diàleg no hi havia paraules. Tant li fa, hi havia un noi que s'expressava a través d'allò que realment sabia fer i algú que ara l'escoltava i admirava les seves capacitats.

Un bon mestre sap deslocalitzar-se, perquè se situa a distància del previst per entrar en el terreny desconegut de l'alumne que té al davant. Des de fa anys que hem après que tot procés d'ensenyament i d'aprenentatge s'inicia quan anem a buscar els

coneixements previs de l'alumne sobre el tema que es vol tractar. Ara sabem que no és ben bé així. No ens interessen només els coneixements, sinó el context personal i social en el qual s'han construït aquests coneixements. El llibre que hem llegit no formula de manera explícita aquesta idea, però la fa present en cada una de les seves pàgines. El mestre ha d'aprendre a veure-hi més enllà de l'alumne. Només així podrà —i heus ací la paradoxa— envoltar-se un dia no gaire llunyà d'exalumnes que des de la distància saben valorar-lo.

Donar-se

Un bon mestre, diguem-ho clar, s'ha d'agradar ell mateix, ha d'estar no segur, però sí content amb les coses que fa. I en Jaume s'agrada. No, no es tracta d'un exercici de narcisisme, ni de complaença, sinó tot el contrari. Es tracta d'un agradar relacionat amb la incapacitat de caure en l'autoengany de creure's que la manera de fer és la correcta o que hi ha una única paraula justa, casualment la pròpia. Si no ens agradem, és impossible construir un jo equilibrat. Si només ens agradem, ofeguem aquest jo. L'antídot és no creure en res ni en ningú que es presenti com a únic baluard de la certesa, de la veritat.

Quan no es busquen les certeses definitives, el focus d'allò que s'explica recau, de manera inevitable, en el camí que es recorre, en l'experiència. Per això, qui llegeixi aquestes pàgines esperant trobar-hi explicacions assenyades i ben contrastades sobre com s'ensenya, sobre què cal fer per conduir una aula, o sobre els fonaments del socioconstructivisme, quedarà ben decebut. A més, voldrà dir que no ha llegit bé la portada, allà on diu escrit en vertical «testimonis».

Aquest testimoni és el d'un combatent que defuig els combats. Només l'enerven les atzagaiades fora de to, com la llei del ministre Wert, les manifestacions sobre la llengua catalana fetes per sota dels dos dits de seny —com la de la senyora Carina Mejías de Ciudadanos— o la immoralitat que mostra el senyor Blair quan demana cobrar 380.000 euros per un discurs de vint minuts. Pel que fa a la resta, es tracta d'un testimoni que es declara tan ingenu que fins i tot té ganes de desitjar bon Nadal als corruptes.

Però no li hem de fer cas. D'ingenu res, res de res. Ni escèptic. Això sí, en tant que bon mestre escolta fins a arribar a la conclusió que, més enllà de les atzagaiades, possiblement tothom té raó, encara que també és possible que ningú no en tingui. Com tots els savis, com tots els bons mestres, en Jaume no aposta tant per allò que es diu, com per la mateixa capacitat per al diàleg.

És per això que parlem d'un combatent singular, que defuig els combats en què dos enemics es baten fins a la victòria que arriba quan un destrueix l'altre. El seu combat és de mires molt més llargues, perquè apel·la a un futur per construir on no caben les victòries finals, perquè, si arribessin, seria el mateix futur qui en sortiria perjudicat. Un mestre és la persona que brega per aquest més enllà, sempre obert, que ha de venir per als altres. La seva millor arma és l'experiència, la pròpia experiència, i la seva gran obsessió és armar els altres per tal que aprenguin a construir-se la seva, entre totes les alegries que siguin possibles i totes les pors que no es puguin evitar.

Si algun tret caracteritza el bon combatent és la seva vehemència, la passió amb la qual sap donar-se: «[...] he viscut amb plenitud i de manera apassionada el meu ofici, i puc constatar que he participat activament en gairebé totes les iniciatives que s'han impulsat per millorar l'educació del nostre país». Certament, si algun dia decidim que l'educació es vol millorar de soca-rel, no mirem cap a les lleis, sinó cap a mestres que puguin subscriure aquest fragment d'un dels apunts de Jaume Cela.

«Què hi posaríem per viure feliços?»

No podem oblidar que el terme *passió* també remet a l'acció de *patir*. L'experiència viscuda ens ensenya que no es pot passar per la vida esquivant el sofriment, el dolor, el que fem i el que ens fan. Per això es converteix en un imperatiu buscar refugis, llocs on sentir-se a recer. Sabem que a casa de Jaume Cela, amb els néts, construeixen amb els sofàs una mena de caseta i juguen a imaginar què hi podrien posar per viure ben abraçats al sentiment de felicitat.

Ens preguntem: què afavoreix la construcció de la identitat dels mestres?, què els pot transmetre seguretat?, què els fa sentir a recer? Si ens atenim a les pàgines que acabem de llegir, hem de concloure que hi ha un punt de partida i dues direccions que són complementàries. El punt de partida és l'equilibri personal, que es tradueix molt sovint en la capacitat de parlar dels propis, situant cadascú al seu lloc i el propi jo entre ells. Els que anomenem propis són els fills, els néts, la parella, els germans, la família i, si ho voleu, aquelles altres persones que són més properes. Quan les coses són així, quan hi ha un cert equilibri personal, no s'ha d'anar a buscar a la feina allò que no ens pot donar. La feina, per important que sigui, pot ajudar, però en cap cas és una medicina per a les mancances personals. La feina és una part de la vida, res més. És un ofici que té uns requeriments. El de mestre exigeix presentar-se al lloc amb el cap clar i la voluntat de compartir alegries i misèries.

Més enllà del punt de partida, el mestre es crea en una dimensió vertical i una d'horitzontal. La vertical remet a tot allò que els entesos anomenen nivell macro, com ara l'ordenació legal; el nivell horitzontal el conformen de manera prioritària els companys, l'entorn més proper i tots aquells que fan que sigui possible construir un bon equip. Aquest és el gran recer dels mestres, un equip amb capacitat per generar un clima protector i amb iniciativa. No podem passar per alt que molts dels apunts recollits en aquest llibre es van prendre en centres d'aquesta mena, en centres amb capacitat per fer que passin coses interessants, agosarades.

El mestre és una persona que es troba sempre immers en situacions de trànsit. Entremig dels equips que es fan i es refan, dels alumnes que creixen, de les famílies que ara vénen i se'n van, dels polítics, dels decrets amb les seves normatives i de tot allò que passa d'un estat a un altre. Qui sobreviu de manera més airosa a aquesta condició és qui sap mirar també la vida sense embuts i transitar de les visions més prosaiques a les més sublims. Per comprendre el que acabem d'afirmar, llegiu l'apunt en què Jaume Cela inicia parlant de la noia rossa que, faldilles enlaire, anuncia el museu d'erotisme de la ciutat i tanca amb una reflexió d'Italo Calvino.

Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat és un llibre de trànsit, un llibre que ens explica què sent una persona concreta quan deixa de formar part del dia a dia de

l’escola. El combat, si és que n’hi havia, s’ha acabat. El combatent, malgrat les xacres de l’edat, segueix dempeus. Aquesta obra n’és una bona mostra.

Presentació del llibre *Els meus records*, de Jordi Monés i Pujol Busquets. Acte conjunt del Col·legi de Pedagogs i la Societat Catalana de Pedagogia

Carme Rider i Serra

Societat Catalana de Pedagogia. A/e: crider@xtec.cat

El passat dijous 26 de novembre, el Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC) i la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) van presentar el llibre *Els meus records*, de Jordi Monés —col·legiat d'honor del COPEC—. Va ser un acte molt emotiu que va aplegar una trentena de persones que han compartit trajectòria professional i personal amb l'autor. Va ser una bona ocasió per compartir vivències envers la cultura i la història de l'educació. L'acte, íntim i amigable, va esdevenir un homenatge a la seva trajectòria vital i professional.

Rosa Rodríguez i Gascons, presidenta del COPEC, va obrir l'acte agraint a l'autor l'alt nivell i el llarg recorregut de la seva obra literària, tot destacant que la pedagogia i el país s'han de sentir deutors d'una contribució com aquesta, que permet reconèixer la gran contribució a l'educació de les iniciatives pedagògiques que van tenir lloc en diversos escenaris del nostre país durant el segle xx.

Martí Teixidó, president de la SCP, gran coneixedor de l'autor i de la seva obra, va conduir amb excepcionalitat el diàleg, tot definint-lo com un industrial químic que va esdevenir un estudiós de la història de l'educació. Va remarcar el rigor de Monés a l'hora de documentar-se, la qual cosa dóna molta fiabilitat a l'obra. Més enllà del terme de gestor cultural que el mateix Monés utilitza per a autodefinir-se, Teixidó el va voler presentar com a activista cultural, atès que als anys seixanta calia superar molts obstacles per a dur a terme les activitats.

L'acte va ser un recorregut pel darrer llibre i per l'extensa obra de Jordi Monés, què Teixidó va posar en relleu tot recordant episodis d'especial rellevància, motivacions, sentiments i continguts, d'una manera pròxima i amigable. L'autor va voler destacar que encara tenim una assignatura pendent: arribar a fer una escola nacional on hi hagi un veritable bilingüisme com el que hi havia a l'escola de la República, on li van ensenyar a pensar i a estimar el país. Així mateix va voler remarcar que al principi es va interessar per la sociologia de l'educació, però que, posteriorment, va anar descobrint que el que havia estat important a Catalunya era la Història de l'Educació, sobretot de la mà d'Alexandre Galí i Joaquim Xirau.

En el diàleg, s'hi van sumar els assistents, molts d'ells representants de la pedagogia i l'educació, d'altres amics i familiars, però tots ells admiradors de l'obra i de l'autor. L'acte va concloure amb la signatura de llibres per part de Jordi Monés, acompanyat d'un brindis coral.

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia

Seminari d'Hivern 2016

L'ensenyament i l'aprenentatge en el nou entorn social, cultural i tecnològic

Carme Amorós i Basté

Coordinadora del seminari. A/e: carme.amoros@gmail.com

Els dies 23 i 24 de febrer es va celebrar el Seminari d'Hivern del 2016 com un espai i un temps específics per a l'estudi i el debat de temes vinculats amb la pedagogia. La Junta havia estat debatent quin podia ser el tema per al seminari d'enguany. Havia sortit diverses vegades a la premsa i en els debats interns de la Junta la pregunta de quin havia de ser el paper dels llibres de text a l'escola o millor dit, quins recursos metodològics i didàctics havien d'estar al servei dels alumnes, del professorat i dels centres en el nou entorn social, cultural i tecnològic.

Té sentit seguir presentant uns llibres de text vinculats a les àrees o matèries curriculars? Quin paper s'està donant a la pràctica a les noves tecnologies de la informació (TIC) o a les noves tecnologies de l'aprenentatge (TAC), com se les sol anomenar quan estan especialment orientades a crear situacions o contextos d'aprenentatge?

D'altra banda, es volia també abordar el concepte d'innovació a l'escola. En diverses converses pedagògiques s'havia plantejat la pregunta: Programar per àrees o programar per projectes? Són dues vies irreconciliables? Quina o quines garanteixen millor la implicació dels alumnes? Com es pot aconseguir millor un aprenentatge realment competencial per part dels alumnes? Innovar vol dir canviar-ho tot o és més aviat una relectura del pensament i les pràctiques pedagògiques que s'han fet fins ara, per redissenyar les situacions d'ensenyament i aprenentatge a la llum del nou context i les noves necessitats?

Tenint en compte els condicionaments de temps, es va optar per dedicar el primer dia del seminari a reflexionar i debatre entre professionals de l'educació que treballen en diferents àmbits sobre tres temes bàsics en l'àmbit de la pedagogia, entesa com un sistema que estructura i que orienta en l'espai i el temps i en organitzacions específiques, el procés d'ensenyament per part dels mestres i d'aprenentatge per part dels alumnes amb garanties de qualitat. Els temes abordats van ser:

— *El diàleg entre el mestre o professor, l'alumne i la cultura*.
  Van intervenir-hi com a ponents: Martí Teixidó, mestre, inspector d'educació i president de la SCP, i Joan Domènech, mestre i director de l'escola Fructuós Gelabert, de Barcelona.

— *La didàctica, els mètodes i l'organització*.
  Van intervenir-hi com a ponents: Joan Mallart, professor de didàctica i organització escolar a la Universitat de Barcelona, i Andreu Cardo, cap d'estudis de l'escola El Roure Gros, de Santa Eulàlia de Riuprimer.

— *Les eines i els suports didàctics*.
Va intervenir com a ponent Josep M. Turuguet, llicenciat en història i mestre.

Durant el segon dia es va entrar més a fons en quins canvis calia introduir en el plantejament d'una àrea més concreta, com és el cas de les ciències socials i especialment a la secundària, tenint en compte el context cultural i l'ús de les noves tecnologies en aquesta àrea de coneixement. Hi van convidar professors d'aula i a experts en epistemologia de l'àrea i la seva didàctica, coneixedors també d'equipaments culturals i de recursos tecnològics diversos. Els temes abordats van ser:

— *El centre i l'entorn cultural: mitjans de comunicació, museus, biblioteques i oferta cultural diversa*.
Hi van intervenir com a ponents: Francesc X. Hernàndez,[1] professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona, i Rosa M. Murillo, professora de ciències socials a l'escola Proa de Barcelona.

— *L'ensenyament de la història i les innovacions tecnològiques*.
Hi van intervenir com a ponents: Joan Santacana, professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona, i Maria Ojuel, professora de ciències socials a l'Institut Quatre Cantons de Barcelona.

— *L'ensenyament de la geografia en el nou entorn social i tecnològic*.
Hi van intervenir com a ponents: Jaume Busquets, professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona, i M. Roser Canals, inspectora d'educació i professora de didàctica de les ciències socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

S'adjunten, a continuació, els escrits breus dels ponents que sintetitzen el que van ser les seves intervencions d'aproximadament 20 minuts. En el cas de la intervenció del doctor Joan Mallart, la seva aportació es publica en forma d'article més extens en aquest mateix número de la RCP.[2]

Notes

1. No va poder assistir a la sessió, però va fer arribar el seu text i s'hi va presentar breument.
2. Mallart, J. (2016). Didàctica humanista al segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, *10*.

El diàleg entre el mestre o professor, l'alumne i la cultura

Martí Teixidó i Planas

Mestre, pedagog, inspector d'educació. President de la Societat Catalana de Pedagogia. A/e: mteixid2@xtec.cat

Conceptes clars compartits per a un diàleg científic

L'educació és un procés. Queden curtes les definicions d'èpoques anteriors: perfeccionament humà, acció intencional de transmissió, desenvolupament integral. En la societat democràtica i de masses actual hem d'afinar el concepte d'*educació*, hem d'actualitzar els diccionaris. L'educació és un procés personal de l'alumne (inclou desenvolupament). L'educació és un procés intencional del mestre o professor (inclou transmissió, comunicació i entusiasme). Per això té sentit posar l'accent en el diàleg, la millor expressió de relació interpersonal juntament amb l'amor.

El centre educatiu (*centre*, concepte massa abstracte) és una institució. Aplega persones que comparteixen valors i finalitats. És una empresa humana, més que empresa productiva, ja que l'interès és compartit, col·laboratiu.

El diàleg és encreuament de logos, de pensament amb sentit i sentiments, racional i emotiu alhora. Per això, hi pot haver una lògica comuna, però hi ha d'altres lògiques i al capdavall hi ha vivències i sentiments personals. L'animal humà comparteix molt amb la seva espècie però es caracteritza per la identitat personal a la qual aspira. El diàleg és una relació interpersonal que permet modular la identitat personal amb la vinculació social. El llenguatge és exteriorització del pensament, una funció genuïna de l'animal humà.

Néixer és un esdeveniment biològic, incomplet per a l'animal humà. Amb una protoeducació, la socialització primària, l'humà esdevé social. Amb un llarg procés d'educació esdevé personal sense deixar de ser social. Aquest procés en societats primigènies s'acomplia entre els set i dotze anys d'edat, però en la societat complexa actual s'allarga fins als divuit o vint-i-quatre anys. Hi ha un clar dèficit de socialització primària a la societat contemporània (Tedesco, p. 35) i els infants menuts veuen abans d'hora que tot és discutible i no consoliden patrons de conducta social. La institució escolar ho ha de compensar amb una acció educadora intensa dels sis als setze anys alhora que acompleix la seva funció específica d'instruir (aprenentatges repetitius) i ensenyar (mostrar coneixement i procediments per aprendre amb autonomia).

El procés de relació entre educador i educand en la societat democràtica fonamentada en drets personals i socials s'ha de fer amb diàleg amorós, diàleg amb el qual l'adult accepta l'infant o jove que s'educa tal com és, per bé que li transmet exigència de superació. És una acceptació incondicional de l'alumne. Que l'alumne és... hiperactiu, dislèctic, té necessitats educatives especials (nee)... No. L'alumne és, és ell, i ha de ser ell millorat. El pedagog Joaquim Xirau (1940, p. 261) explicitava la relació amorosa de l'educació: «No hi ha cap dubte que el mestre ha d'enamorar. Tota la seva eficàcia

depèn de l'amor que suscita. És imprescindible que promogui en el deixeble tota la força de l'empenta amorosa.»

El diàleg (no dialèctic sinó dialogal) és incondicional. És un diàleg basat en la confiança en l'altre. L'educand ha de sentir admiració per l'educador, pel seu coneixement i maduresa, per la seva persona generosa. Alhora és un diàleg exigent, és una tensió dinàmica entre comprensió i exigència. També l'educador haurà d'estar atent a algunes exigències de l'alumne que creix, que pensa, que participa. «Tot mestre digne de tal nom és alhora, i amb tota veritat, deixeble dels seus deixebles». (Xirau, *id*.)

Sentit de l'educació en la societat democràtica

La filosofia, o no-filosofia, personalista (Mounier, 1934) pot aportar molt bona orientació a l'educació actual. «Soi-même comme un autre» desenvolupa extensament el filòsof Paul Ricoeur (1990). «Moi-même. Dire soi, n'est pas dire moi.» El mi està implicat en el si mateix. La ipseïtat correspon al mi, i al mi de tu i al mi dels altres (*alter ego*).

La comprensió de l'altre està relacionada amb el coneixement de si mateix. Tot docent hauria de començar fent una anàlisi de les vivències d'escola, repassar com va ser ensenyat, destriar allò que el va engrescar d'allò que li va fer mal. Així sabrà veure què no ha de fer amb els seus alumnes i què deuen esperar d'ell els seus alumnes. Aquesta reflexió personal —encara millor si es fa en dinàmica de grup— ha de ser bàsica en la formació del mestre o professor.

Fem una ullada a la història de l'educació d'occident i veurem com s'han succeït diferents orientacions segons on s'ha posat l'accent. S'articulen tres dimensions: mestre, alumne i cultura, que, amb independència de l'escala, han de ser harmòniques (vegeu la figura 1).

FIGURA 1

Les tres dimensions harmòniques de l'educació escolar, a diferent escala

FONT: Elaboració pròpia.

L'ensenyament tradicional, i concretament el model d'escola dels il·lustrats de l'inici del segle XIX, està centrat en el mestre o professor, que instrueix a partir dels seus coneixements i la seva cultura. És l'orientació escolàstica. L'orientació de les competències docents (Perrenoud, 1998) representa la darrera versió.

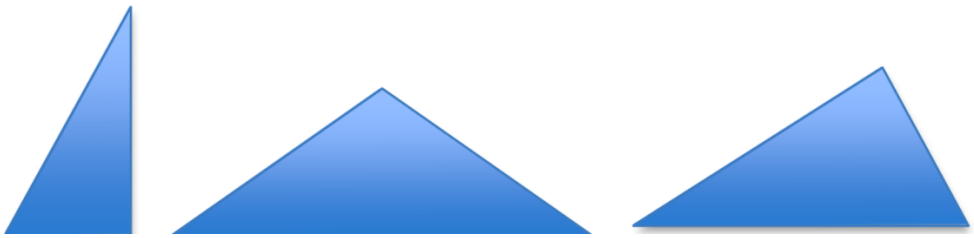
El moviment per l'escola nova o activa a Europa igual que la *progressive education* a l'Amèrica del Nord a l'inici del segle xx impulsa l'educació paidocèntrica, centrada en l'aprenentatge de l'alumne. Es fonamenta en la teoria de Rousseau que investiga la psicologia evolutiva, però arrela millor en la pràctica de Pestalozzi i té fonamentació científica en la psicologia evolutiva. (Claparède, 1904)

Una tradició més antiga és la culturalista o acadèmica. Se centra en el coneixement, però anava destinada als selectes, als més capacitats i interessats. És l'orientació de Plató centrada en la cerca de la veritat. Amb l'ensenyament generalitzat impulsat pels governs, s'ha desenvolupat una orientació tecnològica (Tyler, 1941 i Bloom, 1956) i la darrera concreció són les proves PISA.

Avui veiem clar que són tres orientacions complementàries que cal integrar. És el triangle de l'ensenyament i cal harmonitzar les tres dimensions quan apareixen descompensades (com es pot veure a la figura 2) en la situació inicial, amb poca o molta base cultural, amb més o menys seguretat dels alumnes, amb un professorat poc o molt format.

FIGURA 2

Dimensions de cultura, alumne i mestre inicialment descompensades que cal harmonitzar



FONT: Elaboració pròpia.

La relació professor-alumnes, el cor impulsor de l'educació

Dialogant amb els alumnes, el mestre o professor ha de fer-los observar el món, conèixer la ciència, construir pensament, sensibilitzar-se per l'art, explicar-se amb precisió i bon gust... i cadascú ha d'interioritzar una *cosmovisió* i projectar una *vida amb sentit* com a exercici de llibertat personal. El mestre o professor ha de ser persona de cultura, molta i àmplia cultura. De la cultura de prestigi o clàssica, de cultura popular tradicional, de cultura de masses, de la infotecnologia que eixampla l'accés a la cultura. El sociòleg Alain Touraine en un article de premsa (1989) va dir que no cal estar contra la cultura de masses; és un directori cultural que permet fer opcions personals i que cal saber-les fer. Coincideix amb el comunicòleg Umberto Eco (1974) que venia a dir que és el públic qui amb la seva elecció fa que hi hagi mals programes a la televisió.

En el programa *30 minuts* emès el 21 de febrer de 2016 a TV3 parlaven dels adolescents actuals, que estan constantment amb el mòbil. Amb aquesta maquineta màgica estan canviant com estableixen les relacions interpersonals. És un fet, inevitablement hem

de reajustar la manera d'ensenyar i podran trobar en l'ensenyament una alternativa de contrast que aporti contingut a tantes possibilitats d'informació, de relació, de comunicació i de creació.

La pedagogia s'ha de redefinir sempre. En primer lloc, les finalitats: *per a què* eduquem. En segon lloc, a *qui* eduquem: l'alumne actual. El currículum respon al *què* com a mostra de la cultura total. El *com* ensenyar i aprendre es concreta amb la didàctica i amb la previsió de recursos (qualsevol) amb intenció pedagògica. La professió docent no és una feina d'aficionats ni és l'aplicació de tècniques, protocols o receptes. El docent ha de pensar, decidir i actuar, i ho ha de fer en equip. Ha de tenir cultura àmplia i formació científica professional construïda sobre la consciència personal i social.

La funció del mestre com a testimoni i mirall amb relació als aprenents i la cultura. La concepció del currículum

Joan Domènech i Francesch

Mestre. Ha estat director de l'escola Fructuós Gelabert de Barcelona. A/e: joan.domenech.francesch@gmail.com

El mestre, l'aprenent i la cultura

A l'escola, el triangle format pel mestre, l'aprenent i la cultura, constitueix la relació bàsica sobre la qual se sustenta el seu ritme vital. Tota acció educativa és una acció cultural, i, en el context d'una escola, la cultura s'hi manifesta en cadascun dels seus escenaris.

Què és la cultura sinó un conjunt d'idees sobre el món i les persones, una manera de viure, una concreció global de les relacions que establim entre el coneixement i les persones? I els processos d'aprenentatge no són laboratoris permanents en els quals experimentem amb aquestes matèries primeres i les seves relacions? Per això en el context escolar, la cultura dels seus membres es transmet, es crea, es construeix i es reconstrueix i, potser, fins i tot, es desconstrueix per poder-se tornar a construir.

Però en una escola dominada per la tècnica i pels tècnics, som captius, més que captivats, del currículum. Durant molt de temps ens han fet creure que el currículum era un document, una llista d'objectius d'aprenentatge, elaborats de manera disciplinària, acceptats socialment, taules sagrades contenint els aprenentatges que cal fer en un moment donat. Els sacerdots de l'aprenentatge, en forma d'administradors educatius, ens han revelat la bona nova. I la nostra feina ja no és ni interpretar-lo, ja que potser serem titllats d'heretges, sinó, com a bons mestres, aplicar-lo; com a directors, fer-lo aplicar; com a inspectors vetllar perquè s'apliqui, etc.

El currículum així entès l'imagino com una poció màgica, de fórmula rígida i tancada, que aplicada en la justa mesura i controlats els seus resultats, si se segueixen els protocols didàctics establerts, produeix beneficis per a tots i tothom. Però, ai las!, els resultats no acaben d'arribar. Deu ser un problema de l'aplicació? Potser s'interpreta malament? Com és possible que, reforma rere reforma, el fracàs escolar estigui enquistat en un sistema en el qual tot està tan *programat* en una multiplicitat de nivells de concreció, des de l'Estat fins al darrer mestre? No deu ser que estem apostant per uns aprenentatges efímers, superficials i descontextualitzats, homogenis i iguals per a tothom, i per un sistema avaluador que valora el que reprodueix de manera més automàtica aquests coneixements definits socialment? I això no serveix per a tothom?

Naturalment, si volem que el currículum ens captivi, hem de donar la volta a aquest concepte i pensar, potser, de manera divergent. És en aquest sentit que defenso un currículum com tot allò que succeeix en una aula, el conjunt de relacions i interrelacions que es produeixen entre els aprenents, el mestre i els elements externs i interns de cultura que aporten tots plegats.

Des d'aquest punt de vista, recuperant una visió de l'educació com un procés plenament humà i humanitzat, el currículum educatiu és la concreció en cada institució educativa, en cada grup de mestre i aprenents, d'un conjunt de situacions i aprenentatges que estan interactuant per a produir saber i cultura, i, en aquest procés, bandejar elements de seguretat apresos, contrastar les pròpies idees amb les dels altres, escoltant-los i acceptant-los en tant que formen part d'una comunitat que aprèn, reivindicar i valorar la diversitat dels grups humans constitueix un camí molt diferent de l'aplicació mecànica d'una llista interminable d'objectius.

El currículum té sentit en tant que és una construcció viva, dinàmica, que creix i es modela segons els seus actors principals. En aquest context, les relacions entre aquests actors i la cultura tenen una importància clau. Són aquestes relacions les que fan possible, al final, els nous aprenentatges.

Una aliança nova entre els dos marcs —el social i l'escolar— requereix, per una banda, humilitat per part dels poders públics educatius: aquests han de considerar la possibilitat que el currículum no sigui prescriptiu. I per l'altra, necessita una professió madura de les seves responsabilitats que accepti posar-se a treballar en cada institució i context educatiu per definir en la pràctica, en el context de cada grup humà, com avancem educativament i culturalment en el procés d'aprenentatge. Mestres professionalitzats plenament; administració en funció d'acompanyament i orientació. Una bona *utopia* en la qual somiar.

El mestre com a mirall

Si partim d'aquesta visió del currículum, convindrem que els aprenentatges no es produeixen de manera automàtica a partir d'una bona programació del currículum oficial. L'aprenentatge depèn, més que d'un bon programa d'instrucció, establert de forma programada externament a l'aula, de l'ambient de relacions i interrelacions que es produeixen en aquest context. L'alumnat aprèn de manera més profunda i permanent per osmosi que per transmissió i, per això, el testimoni del mestre és clau perquè es produeixi aquest aprenentatge.

Per tant, si tenim un context de currículum flexible, imaginat com a concreció de vida i de cultura en una aula concreta, el que serà important és que els aprenentatges es visquin, més que es reprodueixin. I això vol dir tenir una gran cura de la concreció d'aquest testimoni professional: de la manera que el mestre plantegi com hem de cercar la informació, quin és el paper de la formulació de preguntes i hipòtesis i de com es poden respondre o no en el marc d'una indagació, de què significa valorar una diversitat de solucions a un mateix problema, de com l'error és el mecanisme que ens ajuda a avançar en el coneixement, del fet que posar en qüestió les pròpies idees i tenir-ne consciència és un dels aspectes més importants per construir una persona disposada a aprendre durant tota la vida... de tot això dependrà que l'aprenent entengui, practiqui i prengui consciència de com pot aprendre de manera autònoma. I aquesta consciència és la que li permetrà, al llarg de la seva vida, enfrontar-se als successius reptes que li plantejarà.

Al frontispici de l'oracle de Delfos hi havia una inscripció que llegien tots els militars i dirigents que anaven a buscar respostes per als seus problemes d'estat. La inscripció

deia «coneix-te a tu mateix». Em sembla que aquesta continua sent la finalitat que en l'actualitat hem de seguir assegurant des de l'escola. I això només ho podrem fer si repensem tota aquesta burocràcia tècnica que ha anat contaminant el discurs oficial i professional de l'escola en les darreres dècades. Hem de donar pas a una versió vital del currículum i a una funció del mestre, asimètrica, però plenament integrada en una institució cultural que aprèn contínuament i de manera viva.

El projecte educatiu a l'escola El Roure Gros

Balbina Tantiñà[a] i Andreu Cardo[b]

[a] Directora de l'escola El Roure Gros. Santa Eulàlia de Riuprimer. A/e: a8028072@xtec.cat

[b] Cap d'estudis de l'escola El Roure Gros. A/e: a8028072@xtec.cat

Introducció

Des de fa anys, la nostra escola porta a terme un projecte educatiu basat en la ciència i en la matemàtica. Els canvis, el plantejament i la filosofia d'aquest projecte tenen com a eix central els alumnes i el que és millor per a ells.

La ciència i la matemàtica són els eixos vertebradors a partir dels quals es desenvolupen les altres àrees del currículum, de forma global i interdisciplinària. A l'escola, no hi ha fragmentació horària ni fragmentació dels aprenentatges en àrees concretes.

S'han escollit aquestes dues matèries (la ciència i la matemàtica) com a eixos vertebradors del projecte per dos motius:

— Per mantenir i fomentar la capacitat innata que tenen els nens d'investigar i interactuar amb el món que els envolta.

— Per ajudar a adquirir un pensament crític. Estem immersos en un món que canvia de forma ràpida i constant. Hem de procurar que els nostres alumnes tinguin aquest esperit crític que els ajudi a comprendre millor el món que ens envolta i que els ajudi a interactuar en aquest món mantenint un esperit investigador, emprenedor i amb ganes de saber el perquè de les coses.

El treball se sustenta en la llibertat de poder escollir temes i propostes de treball. Com que els treballs són diversos, en els cicles els nens han de treballar amb autonomia perquè el mestre pugui anar atenent les demandes d'altres grups. A la vegada, aquesta autonomia requereix responsabilitat, compromís en les propostes que escullen. El treball d'investigació requereix exigència i rigor.

El paper de les noves tecnologies és important, perquè estan en la vida diària dels nens a fora de l'escola. Utilitzem totes les eines tecnològiques de les quals disposem de manera significativa i funcional.

Els projectes d'investigació

Els projectes d'investigació neixen, quasi sempre, dels interessos i les motivacions que manifesten els alumnes. A partir d'aquests interessos els alumnes s'agrupen de manera natural i en grups que no només són heterogenis sinó que només duren mentre el projecte que els uneix es porta a terme.

És fonamental escoltar bé el que els alumnes ens comuniquen que volen saber, hem de descobrir què és el que els motiva. Els alumnes més grans són capaços de manifestar els seus interessos verbalment; els més petits, però, no ho fan així i és fonamental que els mestres tinguin una gran capacitat d'observació i disposin de molts materials i recursos que puguin encuriosir i engrescar els alumnes.

Tot i que els treballs d'investigació es fan en petits grups, creiem que l'aprenentatge és un procés personal i individual. En aquest sentit, els alumnes fan un informe sobre el treball d'investigació que porten a terme de manera totalment individual. Aquest informe recull les observacions, els resultats, les generalitzacions i les conclusions de la seva investigació.

Al cicle superior aquests treballs els fan principalment amb l'ajuda dels ordinadors (incloent-hi text, fotografia, so, etc.). Els alumnes més petits recullen les observacions que han fet i el procés del treball per escrit, amb ajuda de dibuixos, fotografies, esquemes, etc. La correcció dels treballs es fa de manera totalment personalitzada, alumne per alumne. Durant el procés de correcció es comenten amb cada un les observacions que ha volgut plasmar per escrit, es corregeixen possibles errors, es revisa l'estructura del text, etc. Es procura que els alumnes escriguin, en la mesura del possible i tenint en compte les seves possibilitats, en les tres llengües que es treballen a l'escola. En qualsevol dels treballs que es duen a terme, el més important no són els resultats sinó el procés que cada alumne ha seguit per arribar a obtenir aquests resultats.

El rol del mestre en un treball d'aquest tipus és molt important. El mestre no és aquell individu que té el coneixement i que el transmet. Dins el nostre projecte el mestre és un facilitador, un organitzador i un guia dels aprenentatges que fan els alumnes. A vegades, també és un membre més del grup i, com a tal, realitza descobertes i construeix aprenentatges juntament amb els alumnes.

Què entenem per materials escolars o materials educatius? La necessitat de disposar d'eines útils per ensenyar i aprendre

Josep M. Turuguet i Salgado

Llicenciat en història i mestre. A/e: jturuguet@gmail.com

La meva experiència amb els llibres escolars a primària

Vaig començar volent redactar el tipus de llibres que jo trobava a faltar quan volia posar els nens a treballar amb autonomia. Uns llibres que no trobava a la biblioteca escolar perquè, de fet, no eren al comerç. Llibres amb els quals pogués fer llegir sobre qualsevol tema del currículum als alumnes i en els quals trobessin idees, paraules, discurs. I poguéssim transcendir els típics treballs dels quals els mestres diem que només fan refregits.

No podia escriure sobre tots els temes i vaig triar. El primer resultat va ser la «Biblioteca de la Prehistòria». Són onze llibres petits breus i que potser un alumne de dotze o tretze anys podria llegir en una hora o poc més. Després va venir la «Biblioteca de l'Edat Moderna» i la «Biblioteca de la Història en general». I un llibre singular, *La fàbrica d'un ésser viu*, per mostrar que la lectura escolar no ha de ser cosa només «de lletres».

Què en penso?

Però no és d'això del que els vull parlar. Perquè el projecte se me'n va anar de les mans i se'm va convertir en filosofia. Qui és el professor i qui és l'alumne? Quin espai s'estableix entre ambdós i com l'omplim, aquest espai?

Em va venir al cap una d'aquestes metàfores que a vegades ajuden i a vegades enreden, ja m'ho dirà algú. Es tracta que la vida humana és com una pel·lícula de cine inacabable, infinita, on els actors van sorgint i s'han de fer idea dels temes principals per poder-hi actuar. Crec que la idea me la va donar un conte de Cortázar… Els mestres hi són per posar al dia els actors joves i ensenyar-los algunes tècniques. En una pel·lícula tan llarga els actors s'han de rellevar i la majoria estan massa ocupats per ensinistrar els actors nouvinguts. Així que comissionem uns delegats per tractar amb els nous.

La pel·lícula és la que és i no es pot modificar d'entrada. Els actors en formació no poden dir que volen una pel·lícula d'aquesta o d'aquella altra manera. És a dir, no crec que sigui lògic que els nens triïn els projectes, només. Però al que sí que tenen dret és a poder parlar, preguntar i explorar amb certa llibertat els escenaris.

L'educació, crec, és un diàleg intergeneracional, més que una oficina de col·locació. És molt més que ensenyar les tècniques per poder-se situar en una tasca o una altra d'una escena o una altra per seguir representant sempre la mateixa història. És donar l'oportunitat de poder modificar el guió en algun moment futur. I això demana un diàleg honest i respectuós entre generacions.

Els llibres, les imatges, les pantalles com a recursos per al diàleg intergeneracional

I això ve a tomb perquè segons el concepte que tinguem de l'educació els materials hauran de ser diferents. I això em porta a plantejar-me: què són «materials escolars» (una especificació dels materials educatius, que es poden estendre més enllà de l'escola)?

De fet, tot l'Univers és material educatiu: una nit estelada, la fageda d'en Jordà… Però la majoria dels seus components no poden estar presents ni a la seu ni en horari escolar.

Per salvar aquesta dificultat tenim metàfores del món i en diem materials. Les més barates són bidimensionals i s'apleguen en forma de llibre. O de fulls impresos que disseccionen trossos de realitat i la recombinen en forma d'exercitació.

Ara també tenim els ordinadors, jo diria, les pantalles, que és el que els nens veuen. Però en realitat no són «un altre» material escolar, són l'Univers replicat. Et donen nits estelades, fagedes d'en Jordà i formularis d'exercitació. En teoria, podrien substituir el mestre i no cal més que recordar una novel·la d'en David Cirici, *L'esquelet de la balena,* un futur postapocalíptic mancat d'adults on els nois segueixen per costum una educació hologràfica.

Crec que en aquest diàleg intergeneracional, el que falta en la novel·la citada, hi ha tres nivells: el de la informació, que és comú a tots els mamífers, encara que a nosaltres se'ns ha extralimitat; el del coneixement, que sí que és bàsicament humà, però sectorial, i el de la saviesa, que em sembla el més pròpiament escolar i que defineix més un diàleg generacional. «Nois, els adults hem fet això». «Nois, jo veig que també hem fet això». «Nois, jo ho veig d'aquesta altra manera». Els adults us donem honestament el que hem fet i us demanem què us sembla i què en faríeu, perquè en el futur vosaltres ho haureu de fer.

Per exemple, no trobo lògic que amb catorze anys arribem un dia a classe i diguem: «Avui toca l'edat moderna. Començarem pel Renaixement, després, els descobriments geogràfics, l'Humanisme, la Reforma, les guerres de religió, la monarquia hispànica, la revolució científica, el Barroc, la Guerra dels Trenta Anys, la Revolució Anglesa... i si tenim sort, arribarem a la Revolució Francesa.» És com veure la fageda d'en Jordà arbre per arbre i fer-ne un resum al final. Sense haver-se estirat, sense haver escoltat els sorolls, sentit la humitat, mirat de lluny, sentit els ocells, recollit fulles... Trobo més lògic dir: «Nois, heu de conèixer una època que en diuen moderna encara que no ho sembli a primer cop d'ull. Una època que es va acabar (això diem) fa uns dos-cents anys però de la qual encara rebem beneficis i en paguem pecats. És aquí, en una línia del temps. Mireu, aquí tenim un fet sorprenent, allí un altre. Per estudiar-la hem de llegir una mica i després en parlarem». Això els diria d'entrada, però després necessitaria materials, sobretot llibres on la generació gran s'expliqui amb amor i sense

condescendència. Que llegint, els nois s'adonin que s'ha pensat en ells. Que els grans, tots, pensen en ells. Tots, s'entén, els que treballen mantenint o creant la cultura actual, els que tenen alguna cosa a dir. I han de veure imatges meravellosament impreses, no petites en un llibre que tothom té. La *Primavera*, de Botticelli ha de ser única a l'aula, ha de ser buscada. Els grups de treball s'han d'organitzar per poder-la contemplar.

La necessitat de seleccionar i relacionar continguts, sense oblidar la implicació personal del mestre o professor i de l'alumne

I sé que no estic parlant dels «recursos didàctics» que em sembla que són el motiu del seminari, però és que qualsevol agregador de continguts us en donarà, més dels que podreu fer servir mai fins i tot si us limiteu als que compleixen les vostres expectatives. I, si no, serà qüestió de temps, poc. El que no us donaran els agregadors és experiència vital adulta.

I, per acabar, faig una proposta destinada sobretot als mestres de secundària obligatòria. Segur que cada un de vosaltres té un o més temes als quals ha dedicat molt temps d'estudi i reflexió i del que pot presumir de reunir certa saviesa. Jo us diria, escriviu un petit llibre que parli directament a un alumne com els vostres. Depureu-lo de xarrameca científica i digueu-li que així és com veieu aquesta part del món i la relació que té amb tota la resta. Si us el pot publicar un editor, millor; serà més agradable de llegir. Si tots ho féssiu, al cap de pocs anys les aules es podrien omplir de biblioteques on cada nen podria llegir tots els discursos adults que pugui.

I els que no els ho explicarien els companys. I del diàleg, cada mestre, com un director d'orquestra, en podria treure autèntica saviesa juvenil. I podria ser un autèntic diàleg intergeneracional.

El centre i l'entorn cultural: mitjans de comunicació, museus, biblioteques i oferta cultural diversa

Francesc Xavier Hernàndez i Cardona

Professor de didàctica de les ciències socials, UB. Ha estat director del Museu d'Història de Catalunya. A/e: fhernandez@ub.edu

Diverses tradicions pedagògiques, i sobretot les relacionades amb l'Escola Nova, han insistit en el fet que part de les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'han de contextualitzar en el medi, entès de manera holística, des de l'entorn paisatgístic fins a les institucions properes o la cultura immaterial. Que aquesta tradició ha de continuar i ha d'acréixer és una qüestió de sentit comú i, per tant, no cal sotmetre-la a discussió. Tanmateix, sí que hem de tenir en compte que el desenvolupament tecnològic i científic (el motor de la humanitat) interacciona contínuament amb societats, entorns, objectes i elements materials definint medis canviants als quals l'escola s'ha d'adaptar. En una perspectiva evolutiva de la dimensió històrica, podríem dir que l'escola d'èxit és aquella que s'adapta als canvis del medi, i se n'aprofita i en treu partit. Òbviament, el concepte *medi* pot tenir diferents significats, però tampoc cal parar-se a fer un debat en profunditat sobre això sempre que acceptem que hi pot haver opcions molt diverses.

En el cas que ens ocupa es tracta del medi que defineixen diferents agents, institucions, entitats i dinàmiques que generen o difonen coneixement a l'entorn de l'escola, i que puguin ser properes als centres. Es tracta d'estructures d'interès en tant que defineixen espais d'ensenyament i aprenentatge no formals que poden incidir, també, en la formació dels alumnes si aconseguim establir ponts i fluxos de diàleg.

És clar que en un entorn relatiu proper al centre pot haver-hi museus, arxius, biblioteques, estudis de ràdio o televisió, centres d'estudis, grups de recreació històrica, centres de recerca, societats culturals, corals, grups de teatre, grups de defensa de la natura, nuclis artesans, fàbriques, etc. La relació sistemàtica, i de fet sistèmica, amb aquest teixit, que pot ser més o menys ric, reporta beneficis a l'escola per diverses raons. Des del punt de vista científic, és a dir, des del punt de vista humanista per definició, atès que és la ciència allò que ens fa humans, podem acréixer les possibilitats d'aprenentatge dels nostres alumnes en tant que es podran seleccionar objectes d'estudi i coneixement reals. Això afavorirà la praxi del mètode científic i contribuirà, de manera determinant, a la formació. És a dir, si establim col·laboració amb alguna entitat per tal d'estudiar una determinada col·lecció d'un museu, les característiques d'un espai geogràfic, definir accions per fer front a les amenaces que puguin planar sobre un determinat indret, interpretar que és el que ens expliquen els documents d'un arxiu, quines són les possibilitats de comunicar a partir d'una ràdio... estem treballant, de manera pràctica, a l'entorn dels continguts de ciències i disciplines. En aquest sentit, aquesta relació i praxi és bona per definició en tant que potencia un ensenyament d'aprenentatge científic i tècnic de caràcter funcional.

En segon lloc, la relació és bona en el sentit que, en no pocs aspectes, la revolució didàctica s'està donant fora de les aules. Sovint museus, centres d'interpretació, societats de recreació, centres virtuals, centres de visitants... ofereixen propostes didàctiques monogràfiques, que sovint impliquen noves tecnologies que permeten navegar, viure o simular estades i situacions en els més diferents escenaris del present i del passat. Aquestes experiències, que sovint es fonamenten en maquinari i coneixements específics, difícilment poden ser igualades pels centres educatius. La paradoxa és precisament que en l'actual context els sistemes i centres d'ensenyament compaginen el que tradicionalment es deia *instrucció* (ensenyament i aprenentatge de sabers i mètodes) amb l'*educació* (formació en valors); això ha provocat un cert retrocés de la dimensió instructiva, i aquest dèficit sovint es pot pal·liar a partir de la col·laboració amb institucions de l'entorn del centre. Efectivament, museus, centres meteorològics, fàbriques, empreses, hospitals, ràdios, etc., poden subministrar, fins i tot amb més eficàcia que les escoles, sabers i tècniques vinculades als seus objectes de coneixement. Així, la qualitat de continguts i propostes pràctiques de caràcter didàctic que a l'entorn de l'arqueologia pugui subministrar un centre d'interpretació o un museu arqueològic seran, en general, de millor qualitat que aquelles que es puguin oferir en l'ajustat horari escolar. Per dir-ho d'altra manera part de la formació instructiva passarà als entorns perifèrics de l'escola, i això no és necessàriament bo o dolent, simplement és així i cal tenir-ho present.

Finalment, el darrer benefici que reporta el treball mancomunat amb els agents del medi és tot allò que implica quant a dimensió social. Treballar amb els agents de coneixement proper significa treballar en xarxa, tot formant part, de manera proactiva, d'una trama de coneixement que, al capdavall, és columna vertebral de societats construïdes amb relació a medis concrets.

De tot el que s'ha exposat, hom pot inferir que, efectivament, la relació amb els agents de l'entorn és quelcom més que un recurs puntual o escadusser. Hauria de ser estratègia principal quant a forja de civilitat i de construcció de coneixement. L'escola que s'adapta al canvi perquè forma part dels nous escenaris, i perquè és un agent que interactua amb altres, és la que té més possibilitats de perviure i transformar.

Els projectes de recerca sobre coneixement de l'entorn a l'escola Proa

Rosa M. Murillo i Miquel

Professora de l'equip de ciències socials a l'escola Proa de Barcelona. A/e:

mmurillo@escola-proa.cat

Es tracta de dos projectes de recerca que es duen a terme en el primer cicle de secundària i tenen per objectiu fer apropar els joves a l'entorn, desenvolupant les competències transversals del currículum actual, com les comunicatives (lingüística, audiovisual), metodològiques (competència digital) i les personals (social i ciutadana).

Per poder desenvolupar aquestes competències, els estudiants han de conèixer el seu entorn proper, on passegen, es desenvolupen, tenen les seves vivències: a 1r d'ESO estudien el barri de Sants, on es troba una ciutat en miniatura amb les seves institucions, biblioteques, parcs, etc. A 2n d'ESO, el seu espai de treball s'obre cap a la ciutat de Barcelona, als districtes desconeguts per ells.

Aquest treball de descoberta es fa a partir de la xarxa, la tecnologia i el món digital. Els alumnes han d'aprendre a buscar dades, a organitzar-les i a relacionar-les però es vol afavorir un aprenentatge més vivencial amb el treball de camp i les visites. Les activitats, iniciades fa un temps, tenen amb el suport d'eines informàtiques, tant en el procés de cerca de formació inicial com en la síntesi de la informació i en el procés de comunicació final dels resultats. Una versió més extensa d'aquesta proposta es pot trobar en l'apartat «Experiències» en aquest mateix número de la RCP.

Altres membres de l'equip de ciències socials de l'Escola Proa: Marta Díaz, Núria Català, Quim Mairal, Jordi Borràs

Ensenyar història a l'època del «show-business»

Joaquim Prats i Cuevas[a] i Joan Santacana i Mestre[b]

[a] Professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona. A/e: joaquimprats1@gmail.com

[b] Professor de didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona. A/e: jsantacana@ub.edu

Després de trenta anys de la publicació de l'assaig de Neil Postman *Divertim-nos fins a morir. El discurs públic a l'època del «show-bussiness»* i de mig segle del conegut llibre de Mc Luhan, "Understanding Media: The Extensions of Man" (1964) la irrupció del món digital a les nostres vides és ja un fet irreversible.

La societat digital ho ha canviat gairebé tot en el camp de la cultura i de l'entreteniment. És molt important, per tant, reflexionar a fons sobre com afecten aquests canvis en l'àmbit de l'educació; cal analitzar com canvien les pautes d'aprenentatge en l'ensenyament de les ciències socials i en particular de la història.

Cal plantejar-nos i analitzar, com fa Joan Manuel del Pozo, el grau d'acompliment del principi de Shannon i Weaver, segons el qual la relació entre comunicació i la informació és inversa, de manera que, a més eficàcia comunicativa, menys càrrega informativa i, a major càrrega informativa, més dificultat comunicativa. A mesura que aquest principi matemàtic es compleix amb escreix en la societat digital actual, l'escola no pot seguir ignorant que les pautes d'aprenentatge varien des de l'aparició de la telefonia intel·ligent, el *m-learning*, perquè el que està variant és precisament la nostra intel·ligència.

Avui, quan la virtualitat substitueix la realitat, es fa necessari plantejar quines són aquelles coses que no es poden aprendre fàcilment a internet i quin és el model nou d'intel·ligència que s'albira entre els infants i els adolescents. En definitiva, cal pensar com s'ha de plantejar l'ensenyament de les ciències socials a partir d'aquesta problemàtica, quin ha de ser el paper de mètode en els models didàctics del futur, com la història es pot deslliurar de la càrrega memorística, patriòtica i acrítica que porta al damunt. Quins objectius hauria d'apuntar una renovació d'aquest ensenyament des de les arrels? Aquest és el desafiament del segle XXI, ja que si no reeixim en aquesta tasca, l'ensenyament de la història es pot convertir simplement en una inofensiva forma d'oci cultural.

Per què és útil la història per als joves?

Maria Ojuel i Solsona

Professora de ciències socials. Institut Quatre Cantons. A/e: ojuel.maria@gmail.com

Què han de saber i saber fer? Què han de ser i com han de saber estar, els alumnes que acaben l'educació secundària obligatòria? Què els ha d'aportar l'estudi de les ciències socials? Cada cop hi ha més consens en el fet que, en un món com el nostre, complex, divers i conflictiu, el que els resultarà més útil és tenir les competències necessàries per situar-s'hi des d'un punt de vista geogràfic i històric, per interpretar els problemes i les dinàmiques socials a diferents escales espacials i temporals, i per esdevenir persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu.
En conseqüència, els processos d'ensenyament i aprenentatge han d'anar orientats no tant a l'acumulació de coneixements factuals sinó a l'adquisició d'aprenentatges clau, amb fonament científic, que després l'alumne podrà aplicar a altres situacions, problemes, conflictes i realitats.

Recentment, el Departament d'Ensenyament ha publicat una sèrie de documents en què es despleguen les competències pròpies dels diferents àmbits disciplinaris, entre les quals hi ha les de l'àmbit social. S'han identificat tretze competències, dividides en quatre dimensions (històrica, geogràfica, cultural i artística i ciutadana), així com els aprenentatges clau que es vinculen a cadascuna. El propòsit del document és evidenciar el vincle entre els aprenentatges complexos que es vehiculen per mitjà de les competències i els continguts propis de la matèria. Al final de l'etapa obligatòria, s'haurà de vetllar perquè cada alumne hagi assolit un grau determinat d'aquestes competències. El document, acompanyat per orientacions didàctiques i d'avaluació, sens dubte serà de gran ajut per a propiciar un canvi metodològic entre el professorat d'educació secundària.

Els docents estem convençuts que la història és útil perquè els joves comprenguin el passat, s'enfrontin al present de forma crítica i encarin igualment el futur, però no sempre la matèria es planteja de manera que els alumnes hi vegin aquesta utilitat motivadora. I, tanmateix, està comprovat que l'alumnat respon, en general, positivament quan es despleguen metodologies que els ajuden a prendre consciència de la seva pròpia historicitat —pensar-se com a éssers històrics— i a desenvolupar capacitats com l'observació, la indagació i la interpretació dels fenòmens socials, així com la voluntat d'actuar en el món que els envolta, de manera crítica, reflexiva i responsable.

No ens ha de fer por, com a docents, sortir de la nostra zona de confort i presentar una didàctica de la història amb situacions en què els nostres alumnes puguin fer lligams entre el passat, el present i el futur, ja que, al capdavall, l'objecte d'estudi de la nostra disciplina és tot allò que caracteritza les societats humanes històriques i actuals: la

seva organització social i política, les activitats econòmiques, les cosmovisions i les manifestacions artístiques, etc.

En aquest sentit, la qualitat dels aprenentatges assegura, més que no pas la quantitat, que l'alumne adquireixi allò essencial que li ha de permetre seguir aprenent. Com a exemple d'aquest enfocament, es presenta un projecte de treball, dut a terme dins la pròpia matèria, però amb vincles amb altres disciplines, que parteix dels interessos dels alumnes, organitzats en equips col·laboratius.

Com treballar l'Holocaust i altres genocidis a quart d'ESO («Sobreviure per no oblidar»)

A partir d'uns requeriments comuns, els equips d'alumnes han de plantejar-se bones preguntes inicials i metodologies de recerca. Acompanyats pel docent, han de poder ser autònoms per seleccionar i contrastar les fonts d'informació més adients per als seus objectius i, finalment, han de comunicar-ne els resultats per mitjans i productes diversos. En aquest context, l'avaluació també canvia i esdevé una eina a favor de l'aprenentatge. També s'afavoreix la inclusió, ja que tot l'alumnat, en funció de les pròpies capacitats i interessos, es veu interpel·lat per fer les seves aportacions al grup i, en definitiva, per aprendre d'una manera més activa i vivencial. Finalment, per tal que els alumnes assoleixin una visió completa de l'Holocaust, es crea una plataforma compartida amb un eix cronològic i un mapa conceptual (amb programari digital) que permet que els temes de cada projecte «dialoguin» entre si i s'hi estableixin connexions.

Bibliografia

Generalitat de Catalunya. (2015). *Document d'identificació i desplegament de les competències bàsiques de l'àmbit social.* Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf

Ojuel Solsona, M. (2016, maig 20). Dues estrelles i un desig: una retroacció constructiva [Entrada blog]. Recuperat de http://blocs.xtec.cat/xcbprojecte1/

— (2015). Treballar l'Holocaust a les aules: A propòsit del film *La professora d'història*. *Temps i Espais de Memòria: Revista Digital del Memorial Democràtic, 3*, 45-47. Recuperat de http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/publicacions/temps-i-espais-de-memoria/temps_i_espais_de_memoria_03/06_El_teu_article/professora_historia/

L'ensenyament de la geografia en el nou entorn tecnològic. Per un ús de la tecnologia al servei d'una educació integral

Jaume Busquets i Fàbregas

Professor de didàctica de les ciències socials. Universitat de Barcelona. President del Col·legi de Geògrafs de Catalunya. A/e: jbusquets(a)ub.edu

A les darreres dècades, el desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) —i en particular, de les tecnologies de la informació geogràfica (TIG)— ha tingut un gran impacte en la recerca geogràfica i en la pràctica professional d'aquesta disciplina que, malauradament, encara no s'ha reflectit en la mateixa mesura en l'àmbit de l'educació escolar.

Les TIC apleguen diverses tècniques utilitzades en el tractament i la transmissió de la informació, entre elles la informàtica, Internet i les telecomunicacions, les quals han penetrat en tots els àmbits de la vida, des dels productius i socials fins als personals i els estils de vida, de tal manera que se'ns fa difícil pensar que el món pogués funcionar sense la seva presència gairebé ubiqua. Per altra banda, les TIG agrupen diverses tècniques, com la cartografia, la fotointerpretació, la teledetecció i els sistemes d'informació geogràfica (SIG), que permeten operar amb un gran nombre de dades georeferenciades en les anàlisis, diagnosis o prognosis geogràfiques, així com expressar-les cartogràficament i transmetre-les o intercanviar-les amb immediatesa des de qualsevol punt de la terra.

L'impacte de les TIG ha estat tan gran que transcendeix el caràcter quantitatiu (volum de dades, nombre d'operacions, velocitat...) per a esdevenir qualitatiu i significar un autèntic gir epistemològic en la concepció de la geografia com a ciència i com a manera particular de «mirar» i d'actuar en el món. Com dèiem més amunt, però, aquesta «revolució» no ha tingut el seu reflex en l'àmbit educatiu. De manera genèrica, es pot afirmar que, en la majoria dels nostres centres educatius, l'ensenyament de la geografia —tant en l'etapa d'educació primària com en la secundària— reposa sobre suports i conceptes tradicionals, sense detriment del valor notable d'experiències pioneres i singulars.

El llibre de text continua essent l'amarratge que proporciona seguretat al professorat i l'entramat que li permet bastir les seves classes. Els mapes murals són gairebé residuals a les aules dels centres educatius i els atles s'utilitzen cada vegada menys. I, rarament, l'alumnat disposa de recursos per treballar plànols o mapes de detall. Les activitats d'aprenentatge tenen predominantment un caràcter mecànic, «corològic» i memorístic que transmet a l'alumnat un escàs o un nul entusiasme per la geografia. Dissortadament, en acabar l'educació obligatòria, la major part dels escolars associen la geografia amb una disciplina més aviat àrida, accessòria i d'escassa utilitat pràctica.

Paradoxalment, la situació descrita contrasta amb les oportunitats que les TIC posen avui a l'abast de l'escola. En cap altre moment de la història, ni el professorat ni l'alumnat havien disposat d'un accés tan fàcil i immediat a la informació geogràfica**.** Gràcies als SIG i a la democratització de la informació, avui és possible accedir —des de qualsevol lloc (l'escola, la llar, el carrer...) i amb un o pocs clics— a mapes o a imatges aèries amb múltiples i diverses capes d'informació: de la pròpia localitat, comarca o país, a pràcticament qualsevol altre indret de la Terra. Així mateix, hom disposa de visors cartogràfics i les aplicacions informàtiques en línia, que permeten processar informació geogràfica o generar cartografia, adequades per a alumnes de totes les etapes. Les administracions públiques (instituts nacionals, ajuntaments, observatoris...) posen a l'abast del conjunt de ciutadans informació cartogràfica i geogràfica d'interès i actualitzada i creen portals específics dirigits a la comunitat educativa.

En cap altre moment de la història tampoc havia estat possible accedir a un nombre tan gran d'imatges d'arreu de la terra: imatges de llocs propers o allunyats, de detall o de lluny, reals o virtuals... Estem immersos en un món d'imatges, i d'informació en general, que flueix de manera gairebé contínua i que proporciona grans oportunitats, però també riscos que no es poden menystenir, entre ells: la insensibilització, la banalització o la infoxicació, descrita com la incapacitat de comprendre la informació i discriminar-la per adoptar un criteri o prendre una decisió sobre un tema en concret.

L'observació de la realitat en l'educació posa de manifest que la facilitat d'accés a un gran volum d'informació geogràfica o de recursos tecnològics accessibles per diversos canals (SIG, GPS, telèfons intel·ligents...) no és suficient per garantir una renovació dels mètodes i la pràctica educativa. Els actuals currículums educatius s'orienten vers l'adquisició de competències de les diverses àrees de coneixement i matèries, cosa que significa, entre altres aspectes, que atorga un significat especial als aprenentatges procedimentals. En aquest sentit, cal un esforç important perquè, a la pràctica docent, l'ensenyament de la geografia reposi sobretot en els fets geogràfics, més que en les maneres de pensar geogràficament, o en els procediments propis de la geografia actual. Cal, en especial, apropar el professorat —format en un context disciplinari i analògic— a l'actual context sistèmic i digital dels SIG, sense deixar de banda l'esperit fundacional de la geografia, el contacte amb l'entorn (el treball de camp) i la descoberta.

La societat i el medi actuals es caracteritzen per una gran complexitat i per un entorn en què els elements mutables i els fluxos són tant o més importants que els fixos (els «accidents geogràfics») i on el progrés en els àmbits de la tecnologia i del coneixement coexisteixen amb greus problemes i reptes: socials, econòmics, polítics, ecològics... En aquest sentit, l'actualització de l'ensenyament geogràfic pot tenir una important funció al servei d'una educació integral (al servei de la persona i de la societat) basada a estimular el desig de saber, a desvetllar el sentit crític i el rigor metodològic en l'adquisició de competències transversals i específiques i a promoure l'adopció de valors solidaris envers l'alteritat —entesa com les altres persones, les cultures i l'hàbitat comú (l'entorn, el medi, la Terra)— en el marc del respecte i els drets humans.

L'ensenyament de la geografia en el nou entorn social i cultural

Com ensenyar a pensar i a actuar sobre els fenòmens i problemes socials, situats en l'espai i en un món global

Maria Roser Canals i Cabau

Inspectora d'educació i professora de didàctica de les ciències socials a la UAB. A/e: roser.canals@uab.cat

L'ensenyament de la geografia en el marc de la societat de la informació i el coneixement té com a finalitat ensenyar a l'alumnat de secundària a pensar i a actuar sobre els fenòmens i problemes socials de l'espai en un món global.

Per aquesta raó, l'ensenyament de la geografia s'ha de plantejar a partir del coneixement, l'anàlisi i la interpretació de problemes socials rellevants. Aquests fenòmens i problemes esdevenen com a conseqüència del fet de pensar que els éssers humans fan els recursos del medi natural per satisfer les seves necessitats: alimentar-se, protegir-se, desplaçar-se o divertir-se... donant lloc a una gran diversitat de paisatges que configuren el medi humanitzat. El coneixement geogràfic és imprescindible per comprendre'ls i interpretar-los.

Al docent, li cal estar atent a l'actualitat per seleccionar qüestions socialment vives que afecten el dia a dia de la ciutadania a partir de fets i fenòmens socials de l'actualitat de l'àmbit d'estudi de la geografia: les migracions humanes, les guerres i conflictes territorials, l'explotació dels recursos naturals, el canvi climàtic i els desastres naturals, entre d'altres.

El paper del professor ja no és la transmissió del coneixement, sinó la creació d'escenaris d'aprenentatge motivadors que permetin als estudiants analitzar aquests problemes en contextos globals i també propers a la seva experiència i als seus interessos per plantejar possibles solucions o alternatives basades en la sostenibilitat i la justícia social. El professorat els proporciona els recursos i les fonts d'informació i els orienta en el procés de construcció del coneixement.

Des d'aquesta perspectiva, l'enfocament del currículum de geografia de tercer d'ESO permet treballar problemes com per exemple els de la taula 1:

TAULA 1

Enfocament del currículum de geografia treballant per problemes

Tema	Problema social rellevant	Activitats argumentatives
1. El paisatge	L'impacte de les activitats econòmiques sobre el paisatge.	- Discussió inicial. - Interpretació individual del paisatge del litoral. - Joc de simulació i debat. - Text argumentatiu individual final.
2. La població	El creixement de la població mundial i la disponibilitat de recursos.	- Discussió inicial. - Interpretació individual sobre la projecció del creixement demogràfic. - Conferència internacional de població: cal frenar el creixement de la població mundial? - Text individual d'opinió sobre els límits del creixement demogràfic.
3. La ciutat	La planificació urbana i la qualitat de vida dels ciutadans.	- Text individual d'opinió sobre l'urbanisme. - Joc de simulació. - Text d'opinió per als mitjans de comunicació locals.
4. L'agricultura	Els productes transgènics poden eradicar la fam?	- Text argumentatiu inicial sobre els productes transgènics. - Text argumentatiu considerant avantatges i inconvenients de diverses fonts d'informació. - Discussió en petit grup. - Text argumentatiu final: els transgènics poden ser una solució al problema de la fam al món?
5. La indústria	Les conseqüències de la deslocalització industrial: l'atur i l'explotació laboral.	- Joc de simulació sobre la deslocalització industrial. - Text argumentatiu individual. - Dramatització de la situació dels afectats. - Text argumentatiu individual final.

FONT: Elaboració pròpia.

És important que aquests problemes també se situïn en contextos propers a la realitat dels alumnes. Per exemple, a partir de la proposta urbanística de rehabilitació del seu barri, els estudiants analitzen els problemes que té i les necessitats dels seus habitants, i fan arribar les seves propostes al regidor d'Urbanisme, considerant la millora de la qualitat de vida dels ciutadans del barri. D'aquesta manera, actuen i es comprometen en la millora de l'entorn proper i reconeixen que el que aprenen a l'escola els ajuda a entendre el món on viuen.

Els estudiants tenen un paper actiu en el procés d'aprenentatge: han de buscar informació, seleccionar-la i interpretar-la per construir un coneixement propi per donar resposta als interrogants que se'ls plantegen en forma de problemes que hauran de contrastar amb les propostes dels companys, a través del diàleg i el debat, per enriquir-les, matisar-les o fins i tot modificar-les.

Però la naturalesa dels problemes socials és molt complexa perquè tracta sobre situacions que afecten les persones i, per tant, està condicionada pels interessos dels individus i grups socials i per la ideologia o manera que tenen d'entendre el món. D'aquí ve la importància de desenvolupar un pensament crític que els permeti, en primer lloc, qüestionar la realitat i dubtar de les afirmacions que no hagin estat comprovades i contrastades prèviament, i, en segon lloc, analitzar i avaluar l'estructura i la consistència dels raonaments, les opinions o les afirmacions per desenvolupar la capacitat d'emetre bons judicis basats en raons i procurar aportar solucions o respostes creatives i argumentar-les amb raons del coneixement geogràfic i de les ciències socials.

Des d'un punt de vista educatiu, l'argumentació que interessa no és aquella que es proposa convèncer a qualsevol preu, sinó la que justifica un punt de vista mitjançant raons suficients, fortes (resistents a la crítica) i pertinents (basades en el coneixement de les ciències socials) amb el propòsit de sotmetre el propi judici a discussió, contrastant arguments a través del diàleg i del debat per arribar al consens, sempre que sigui possible.

L'estudi de la geografia des d'aquesta perspectiva afavoreix la formació de ciutadans crítics, amb actituds, valors i comportaments democràtics, capaços de prendre compromisos individuals i col·lectius per millorar el present i pensar el futur.

Bibliografia

XTEC. (2015). *El web de les ciències socials: Problemes del món actual*. Recuperat de http://www.xtec.cat/~aguiu1/socials/problemes.htm

VOLUM 10

2016

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA
SCP
INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS