

# **CONTRIBUCIONS PEDAGÒGIQUES DE L'ESCOLA RURAL. LA INCLUSIÓ A LES AULES MULTIGRAU**

**Un estudi de cas**

**Autora: Laura Domingo Peñafiel**

Tesi Doctoral  
Programa de Doctorat: Educació Inclusiva

**Directores: Dra. Juana María Sancho Gil  
i Dra. Núria Simó Gil**

Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació,  
Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic

Abril de 2014



Al meu pare (in memoriam),



“M’he proposat fer homes bons; i si a més són forts millor; i si a més resulten savis millor encara.”

**Doctor Estalella i Graells\*<sup>1</sup>**

“El meu país és tant petit que des de dalt d'un campanar sempre es pot veure el campanar veí. Diuen que els poblets tenen por, tenen por de sentir-se sols, tenen por de ser massa grans, tant se val! és així com m'agrada a mi i no en sabria dir res més. Canto i sempre em sabré malalt d'amor pel meu país.”

**Lluís Llach\*\***

---

\* Cita extreta del llibre: Domènech, S. (1998). *L'Institut - Escola de la Generalitat i el Doctor Josep Estalella*. Biblioteca Abat Oliva: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

\*\* Lletra de la cançó “País petit” d'en Lluís Llach, Verges 50 (1980).



## ÍNDIX

Agraïments.....	7
Presentació .....	11
CAPÍTOL 1: PRESENTACIÓ. Mirant enrere i escrivint el present	
1.1 Trajectòria personal .....	13
1.2 Recercant. Les primeres passes .....	17
1.3 Qüestions de tesi .....	20
1.4 La qüestió que sustenta la tesi. Què pretenc amb la meva recerca? .....	25
CAPÍTOL 2: FONAMENTACIÓ TEÒRICA. LES PRÀCTIQUES EDUCATIUVES INCLUSIVES A L'ESCOLA RURAL I A LES AULES MULTIGRAU	
2.1 L'Escola Inclusiva. La perspectiva de la Inclusió i les cultures, polítiques i pràctiques inclusives .....	27
2.1.1 La perspectiva de la inclusió escolar .....	28
2.1.2 Les cultures, polítiques i pràctiques inclusives .....	33
2.2 L'Escola Rural. La situació a Catalunya i aproximació a l'anàlisi conceptual del terme .....	37
2.2.1 La situació a l'Escola Rural a Catalunya.....	38
2.2.2 Aproximació a l'anàlisi conceptual de l'Escola Rural .....	40
2.3 Les aules multigrau. Conceptualització i antecedents.....	47
2.3.1 Conceptualització i presència internacional .....	47
2.3.2 Antecedents de les aules multigrau.....	52
2.3.2.1 Aules multigrau per motius estructurals i administratius versus aules multigrau com a opció pedagògica .....	52
2.3.3 El procés d'ensenyament-aprenentatge.....	61
2.4 Per tancar el capítol .....	63

### CAPÍTOL 3: PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I METODOLOGIA DE L'ESTUDI EMPÍRIC

3.1 El focus del problema i els objectius de recerca.....	66
Preguntes i objectius de recerca.....	68
3.2 Justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic.....	69
L'enfocament construccionista de la recerca .....	70
3.3 Les fases de la recerca .....	71
3.3.1 Revisió d'antecedents sobre la temàtica .....	71
3.3.2 Aproximació a l'anàlisi conceptual a través de la <i>història conceptual</i> .....	72
3.3.3 Teixint l'estudi de cas de caire etnogràfic.....	72
Criteris per a l'elecció .....	73
Història d'una història .....	74
Accés a l'escenari.....	75
Procés de recollida, anàlisi i interpretació de dades.....	77

### CAPÍTOL 4: RELLINARS, ARRIBANT AL POBLE I ENTRANT A L'ESCOLA

4.1 L'escola i la comunitat educativa.....	83
4.1.1 Situació i característiques geogràfiques i demogràfiques del municipi .....	84
4.1.2 Els trets característics de la comunitat educativa .....	90
4.2 Aspectes pedagògics i organitzatius del centre: espais, recursos materials i PEC.....	92
4.2.1 Espais i recursos materials .....	92
4.2.2 El PEC, un projecte educatiu inclusiu.....	97

## CAPÍTOL 5: DES DE DINS DE L'AULA: DESCOBRINT EL MÓN, TEIXINT I RETEIXINT XARXES ENTRE TOTS I TOTES

5.1 Els espais i les situacions educatives més representatives de la Inclusió.....	103
5.2 Entre el contingut i el procés: la intencionalitat pedagògica constant .....	111
5.3 Característiques inclusives de les pràctiques educatives a l'aula.....	112
a) La curiositat, una llavor que cuidant-la creix i fa emergir preguntes .....	112
b) La realitat supera la ficció, estar connectat amb el què passa i relacionar informació .....	115
c) Fomentar l'aprenentatge crític i el respecte per les diferents maneres d'aprendre.....	119
d) La importància de reconèixer a totes dins del grup i la força d'aquest .....	121
e) Diferents formes d'avaluació i aquesta com a procés de regulació .....	123

## CAPÍTOL 6: CONSTRUINT LA COMUNITAT DE MESTRES

6.1 Els claustres pedagògics, diferents espais .....	133
6.1.1 Claustres que aborden temàtiques cabdals i transversals que construeixen el PEC.....	137
6.1.2 Claustres de formació interna: reflexió sobre temàtiques pedagògiques ...	141
6.1.3 Claustres com a espais compartits amb experts que els assessoren .....	145
6.1.4 Claustres de preparació per a la projecció exterior del treball intern.....	147
6.2 Reunions de coordinació i suport als mestres novells.....	149
Mestres nous i sovint novells.....	152
6.3 La gestió dels espais de trobada entre mestres per part de la direcció de l'escola.....	153

## CAPÍTOL 7: CREANT SINÈRGIES ENTRE LA COMUNITAT EDUCATIVA I L'ENTORN PER COMPARTIR EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

7.1 Generant confiança extrínseca, per part de les pròpies famílies, en el PEC .....	162
7.1.1 Apropament al PEC. Suavitant resistències i reduint angoixes .....	165
7.1.2 Socialització. Com a espais de trobada i relació entre famílies .....	171
7.1.3 Formació i identitat: es genera coneixement, reconeixement com a grup i a sentir-se part de l'escola .....	172
7.2 Generant confiança intrínseca del propi PEC a partir de les relacions amb l'entorn.....	173
7.2.1 El present: formació bidireccional entre l'escola i altres mestres, escoles, universitats, institucions, etc.....	173
7.2.2 En clau de passat i futur: contacte amb ex alumnes, instituts de referència i empreses de la zona .....	175
7.3 Controvèrsies sobre la/les participació(ns) amb/en els centres .....	177

## CAPÍTOL 8: CONTRASTOS, DIFERENTS VISIONS SOBRE L'ESCOLA RURAL I L'ENSENYAMENT MULTIGRAU. PROBLEMÀTIQUES I OPORTUNITATS

8.1 "Abans de venir a Rellinars pensava que seria el <i>típic poble català</i> amb famílies <i>de tota la vida</i> " .....	182
8.2 "El fet de tenir pocs alumnes a l'aula no ens resulta positiu per l'aprenentatge. En tenim uns vint per classe, semblant a una escola ordinària. Pel que fa al centre, sí que s'agraeix que sigui de petites dimensions" .....	184
8.3 "Entenem l'aula i l'escola com una comunitat de persones que aprenem juntes i ens necessitem per aconseguir-ho" .....	187
8.4 "El fet de tenir alumnes d'edats diferents a l'aula no és cap inconvenient per nosaltres" .....	189
8.5 "És important que els nens i nenes aprenguin a escollir i responsabilitzar-se de manera autònoma (no autòmata)" .....	191
8.6 "Hi ha molts moments, fins i tot, que ens oblidem que tenim diferents edats a l'aula" .....	192

## CAPÍTOL 9: CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

9.1 Constatació dels objectius i respostes a la pregunta central .....	197
9.1.1 Conceptualització de l'escola rural .....	197
9.1.2 Dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives .....	200
9.1.3 Elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió .....	201
9.1.4 Elements de les aules multigrau que poden promoure la inclusió.....	203
9.2 Un cop acabada, mirant enrere i més enllà.....	204

## BIBLIOGRAFIA

Bibliografia .....	205
Bibliografia corresponent a l'aproximació a l'anàlisi conceptual de l'escola rural...	217

## ANNEXOS

Annex 1: La meua trajectòria de recerca. Projectes, comunicacions i publicacions.

Annex 2: Selecció de definicions sobre l'Escola Rural des de finals del segle XIX i el segle XX.

Annex 3: Llistat dels elements que emergeixen de les definicions, en relació al context extern, a l'institucional, al paper del mestre i al procés d'ensenyament-aprenentatge, organitzats per etapes històriques.

Annex 4: Quadre-resum d'elements confluents i divergents segons els quatre eixos i l'etapa històrica.

Annex 5: Primers ítems, relacionats amb els quatre eixos, resultat de la conceptualització.

Annex 6: Primer disseny de la recerca, estiu 2010.

Annex 7: Carta de presentació i document de negociació.

Annex 8: Projecte Educatiu de Centre (PEC) de l'Escola de Rellinars.

Annex 9: Document provisional d'Avaluació realitzat pels mestres.

Annex 10: Document del Pla d'Acollida de mestres nous.



## Agraïments

Arribar fins aquí ha estat possible gràcies al recolzament de tantes persones que em resulta impossible citar-les totes per mostrar el meu agraïment. Per aquest motiu, el vull fer extensiu a tothom qui, d'una manera o d'una altra, m'ha acompanyat durant el procés.

En primer lloc vull agrair el suport incondicional dels meus pares, el Pablo i la Carmela, que quan els vaig dir que deixava una feina estable de mestra per *intentar* demanar una beca per fer el doctorat, van confiar en mi. Em sento molt afortunada d'haver nascut en una família plena d'amor, alegria, sentit comú i comprensió. També a la meva germana, la Carme, per ensenyar-me tot allò que amb paraules del Petit Príncep, "és invisible als ulls". Gràcies per compartir amb mi la teva sensibilitat plena de fortaleces, t'admiro molt germana gran. També a tu Sendo, gràcies per tants bons moments.

Seguidament també vull fer un agraïment especial a les meves dues directores de tesi, que m'han co-dirigit. A la Dra. Juana M. Sancho Gil, professora catedràtica del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia a la Universitat de Barcelona; i a la Dra. Núria Simó Gil, professora titular del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic.

Moltes gràcies Juana per obrir-me les portes al món de la recerca, per compartir la teva experiència i possibilitar-me tantes oportunitats formatives i personals. La curiositat, passió i ganes d'aprendre que desprens s'encomanen al teu costat. I a tu Núria, moltes gràcies per confiar en mi quan quasi bé no ens coneixíem i possibilitar-me una beca predoctoral, pel teu suport constant durant tots aquests anys i per tantes revisions i complicitat durant les converses. També us vull donar les gràcies per la disponibilitat i flexibilitat per realitzar les tutories les tres conjuntament, trobades interessants que sempre s'allargaven més del previst i plenes de somriures. Gràcies.

Per continuar ho faré per ordre cronològic, diferenciant dues etapes: en primer lloc, els primers anys de cursos de Doctorat abans del DEA i posteriorment a partir de la beca-predocctoral per a realitzar aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, vull començar agraint a tots els companys i alumnes de l'Escola IPSI de Barcelona. Gràcies, especialment als tutors de cicle superior dels cursos 2005-07, per acompanyar-me durant la meva primera experiència docent, i als companys de Campaments, especialment a l'Oriol Grau per totes les tesis compartides. No oblidaré la vostra comprensió i suport quan vaig decidir marxar, ja sabeu que ho vaig fer amb llàgrimes als ulls.

També vull donar les gràcies a totes les persones de la meva promoció de doctorat (2007-2009) de la Universitat de Barcelona. Són molts els companys i professors que recordo amb molt afecte, en els que sense cap dubte van ser els anys més rics en nous

aprenentatges. Paral·lelament, també als meus companys i alumnes de la ZER Alt Pallars, on treballava i hi vinculava tots els treballs de les assignatures de doctorat. Especialment a la Carme Poch, la Sílvia Capella, la Noemí Font i les petites Gala i Alba, les meves amigues pallareses.

També agrair a tots els companys del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i del Grup Interuniversitari d'Escola Rural per acollir-me i pel seu suport constant. Especialment al professor Jordi Feu per les converses inicials i a la professora Roser Boix, per obrir-me un dia la porta del seu despatx i no tornar-la a tancar, gràcies pel teu recolzament i per fer-me partícip de tanta *ruralitat*.

Els inicis de tot procés de recerca són durs, per aquest motiu vull agrair el suport de l'Òscar Prieto per aconseguir que, tant el DEA com aquesta tesi, fossin el meu motor vital en moments de pèrdua. També vull donar les gràcies a tots els companys del Grup de Recerca Esbrina, especialment a *la colla* de becaris amb qui tants neguits, congressos, alegries i excursions hem compartit. Especialment a l'Anna Nuri per ser-hi sempre, a l'Amalia Creus per ensenyar-me tant i ajudar-me amb la portada i la maquetació de la tesi, a la futura doctora Rachel Fendler per tanta connexió i totes les traduccions compartides. També al Xavi Giró, l'Oscar Moltó, en Max Muntadas, Paola Cinquina, la Noemí Duran, la Leticia Fraga, la Patricia Hermosilla i a la Bea Jarauta, gràcies pels vostres bons consells quan preparava el DEA i durant tots aquests anys.

En segon lloc, especificar que aquesta tesi no hagués estat possible sense el suport d'una beca-predocoral de tres anys de durada (2009-2012) per part del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. Especialment vull donar les gràcies al company i professor Joan Soler per contribuir en que aquesta i tantes altres oportunitats formatives i laborals, siguin possibles i pel seu *bon fer* i el seu suport constant.

També agrair a la resta de companys del Grup de Recerca en Investigació educativa (GREUV), en especial als professors: Antoni Tort, Jordi Collet, Itxaso Tellado i a la *vital* Cati Lecumberri, gràcies a tots per ser-hi. També als companys de la Facultat: Jesús Soldevila, Pep Martí, Núria Franch, Mila Naranjo i l'incombustible Antoni Portell. També vull agrair a l'Ester Muñoz, Rosa Maria Guix i a la Patricia Rodríguez, per les converses de *tupper* que alegren el dia.

No em vull deixar de donar les gràcies a tots els estudiants amb qui he compartit i comparteixo les aules, els períodes de pràctiques en escoles rurals i les seves experiències. També a la pròpia institució i a totes les persones que hi treballen, especialment a la Núria Roca de l'OTRI i a l'Ester Serrat de la Oficina de Relacions Internacionals, per ajudar-me a organitzar les dues estades de recerca que he realitzat.

El meu sincer agraïment a les persones que em van acollir, tant a Manchester com a Califòrnia. Gràcies al Dr. Mel Ainscow, als companys del “Centre for Equity in Education” i a l’amic David Hauk de la Universitat de Manchester per ser tan inclusius. I també a la professora emèrita Dra. Ann Lieberman, als companys del grup de recerca SCOPE i a la meva amiga Julie Saiki de la Universitat d’Stanford, per “take it easy” tot plegat.

També agrair a totes les persones que treballen a les diferents biblioteques on he passat moltes hores i m’he sentit acompanyada: a la Biblioteca de la Universitat de Vic i especialment al Ramon Benito per la seva ajuda amb la bibliografia, a la “The University of Manchester Library”, la “Green Library Stanford University”, l’ Arxiu de la Biblioteca del Pavelló de la República i l’ Arxiu Històric Comarcal de Vilafranca del Penedès.

També vull donar les gràcies a la meva colla d’amigues de Vilafranca, a totes les *Xaris* i les parelles, per ser-hi sempre i des de fa tan temps, en els bons i mals moments. Especialment a l’Eva Martínez i la Maria Marrugat per la seva sincera amistat. També a d’altres amigues que m’han donat suport: les tres germanes Sauleda, l’Eva Sivill, l’Esther Batet, la Montserrat Fàbregas, l’Anna Aullon, la Raquel Pons, la Sònia Vidiella, la Laura Besolí, etc. Gràcies per ajudar-me a “escampar la boira”, ja sigui compartint una bona copa de vi o perdent-nos per les muntanyes i més enllà. També a tota la colla de La Granada, que per molts anys continuï l’alegria que els caracteritza.

No vull acabar sense donar les gràcies als protagonistes de la recerca és a dir a la comunitat educativa de l’escola pública – i rural – de Rellinars, especialment a la Carme Pablo i al Xavi Geis per voler participar d’aquesta aventura i dedicar-me tant temps. He après molt, gràcies.

Un sincer agraïment a la família Vives-Font pels ànims i a tota la meva família, tiets, cosins, fills de cosins tant Domingo que viuen tots a Madrid com als Peñafiel, instal·lats al Penedès, especialment a l’àvia qui sempre em preguntava per la tesi. *Abuelita*, el teu exemple i la teva amistat va ser la millor de les herències, et trobo molt a faltar.

Per últim, agrair al Roger, la revisió ortogràfica de la tesi, així com la seva paciència per convida amb ella i amb mi, durant els últims dos anys, però sobretot per endolcir-me la vida cada dia. Sóc molt feliç.

Laura Domingo Peñafiel



## Presentació

La present tesi doctoral que rep el nom de “Contribucions pedagògiques de l’escola rural. La inclusió a les aules multigrau. Un estudi de cas” correspon al desenvolupament d’una recerca iniciada al curs 2007-08. Aprofundir sobre el coneixement de l’escola rural va ser el motiu principal que em va portar a matricular-me als cursos de doctorat. Una beca contracte pre-doctoral per part del Departament de Pedagogia de la Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic em va permetre poder dur a terme aquesta investigació.

La meva experiència docent en aquest tipus d’escoles, els diferents discursos existents per part de mestres i professionals de l’àmbit i la poca recerca educativa realitzada sobre l’escola rural, van suposar un fort estímul per iniciar aquest estudi, com explico en el primer capítol autobiogràfic. En aquest també relato com s’han anat transformant les qüestions i objectius de recerca des de l’inici fins arribar a la pregunta central d’aquesta: “quins elements de l’escola rural i de les aules multigrau poden promoure la inclusió?”.

A diferència de l’Escola Rural, la temàtica de l’Escola Inclusiva segurament és un dels àmbits més estudiats en recerca educativa, però són gairebé inexistents les investigacions que vinculen les dues temàtiques. Per tant, aquesta tesi doctoral, a part d’aprofundir en l’escola rural, també pretén iniciar aquest camí conjunt esdevenint un petit primer pas. Justament els antecedents sobre les dues temàtiques són abordades al segon capítol, que és la fonamentació teòrica.

Per respondre aquesta qüestió em va resultar imprescindible establir una sèrie d’objectius de recerca que em permetessin acostar-m’hi. Per exemple, abans de començar vaig tenir la necessitat de conceptualitzar el terme “escola rural” fugint de generalitzacions, així com aprofundir en els diferents elements que segons el Secretariat d’Escola Rural de Catalunya (a partir d’ara SERC) defineixen l’escola rural. Durant el procés també vaig necessitar esbrinar les dimensions que caracteritzen a les pràctiques educatives inclusives ja que, com explicaré a continuació, el propi treball de camp m’ho va requerir.

Les decisions metodològiques que he anat prenent durant el procés de disseny de la recerca, desenvolupament de l’estudi de cas, anàlisi de les dades etc. l’exposo en el tercer capítol que correspon al plantejament del problema i metodologia de l’estudi empíric.

En els capítols següents presento el propi “estudi de cas”, esdevenint el cos principal de la investigació. En primer lloc, en el capítol número quatre, presento el municipi de Rellinars i la seva escola. Seguidament, mitjançant els següents capítols, aprofundeixo en les característiques de l’escola de Rellinars i en faig una anàlisi des del punt de vista de la Inclusió. Tot i que la meva voluntat inicial consistia en centrar-me en les pràctiques educatives inclusives a l’aula des del punt de vista de la didàctica, la pròpia recerca em fa canviar de rumb ja que a partir d’aquesta emergeixen elements relacionats amb la cultura

de centre que esdevenen claus per a poder comprendre les pràctiques inclusives a l'aula que observo. És per aquest motiu, que l'estudi de cas adopta una dimensió més àmplia, aprofundint de la mateixa manera tant en la didàctica com en la comunitat educativa, l'equip de mestres, les famílies i l'entorn.

Per aquest motiu, el capítol número cinc està centrat en el treball didàctic de les aules de l'escola i el sisè, en la construcció de la comunitat de mestres. El capítol número set aprofundeix en les sinèrgies existents entre la comunitat educativa i l'entorn per compartir el PEC. Encara dins l'estudi de cas, però en la línia de l'existència dels discursos al voltant de l'escola rural que he esmentat a l'inici, he trobat important dedicar el capítol número vuit a aprofundir i qüestionar alguns d'aquests tòpics.

Per acabar, el darrer capítol correspon a les conclusions de la recerca, malgrat que aquestes van emergint al llarg de tota la tesi, especialment en l'estudi de cas, en el capítol conclouent he procurat sintetitzar les respostes a la pregunta central i plasmar el grau d'assoliment dels objectius que m'havia proposat. Per acabar, la bibliografia i els annexos complementen el treball.

Vilafranca del Penedès

Octubre de 2013

## CAPÍTOL 1: MIRANT ENRERE I ESCRIVINT EL PRESENT

*La vida sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero solo puede ser vivida mirando hacia adelante (Soren Kierkegaard).*

Aquest primer capítol fa al·lusió al meu passat, al meu recorregut personal i professional durant els trenta-dos anys que fa que transito per la vida. És moment d'analitzar-me i intentar respondre algunes preguntes claus. Qüestions vitals per mi que tractaré en el primer apartat: *per què sóc mestra? com descobreixo la recerca? què m'ha portat a redactar una tesi doctoral? per què he triat la temàtica d'escola rural?*

En el segon apartat exposaré les meves primeres passes com a investigadora i, seguidament, en el següent abordaré diferents preguntes i reflexions pedagògiques que han emergit i que ahora sustenten el procés d'elaboració d'aquesta investigació. El quart apartat inclourà les preguntes de recerca concretes de la tesi i en el següent, els objectius d'aquesta. Per acabar, en el sisè i últim apartat exposaré l'estructuració dels diferents capítols.

### 1.1 Trajectòria personal

Sempre he volgut ser mestra. Aquesta afirmació tan rotunda prové dels meus records d'infantesa farcits de moments *fent de mestra*. Les situacions eren diverses, ensenyava i aprenia tant amb companyes de classe com jo sola gravant les meves pròpies explicacions en *cassette*, també amb el joc simbòlic fent classe a nombrosos nins i nines que encara conservo. *Fer de mestra* era i és un plaer que no sé ben bé d'on prové. Puc descartar que fos imposat, o per tradició familiar, però no aconsegueixo treure'n l'entrellat de l'origen del meu desig.

Vaig acabar el batxillerat i sense dubtes em vaig matricular a la Diplomatura de Mestre a l'especialitat d'Educació Física a la Universitat de Barcelona (a partir d'ara, UB). Mentre estudiava, seguia *fent de mestra* a la *meva manera*, amb classes de reforç, monitora d'esports, d'esplai, menjador, campaments de muntanya etc. Però que vull dir *a la meva manera*? què vol dir *fer de mestra*? segurament em refereixo a la primera part de la definició del terme entenent que una mestra *és una persona que ensenya una ciència, un art, un ofici o té el títol per a fer-ho* (IEC<sup>1</sup>, 2011). Però aquesta conjunció disjuntiva que separa les dues parts de la frase mostra la part institucional de l'educació, és a dir, també

---

<sup>1</sup> Institut d'Estudis Catalans (IEC). *Diccionari de la llengua catalana versió online*: dlc.iec.cat [consultat 25 de setembre de 2013]

és mestre aquell que aconseguix el títol per fer-ho. Aleshores, des del sentit d'aquesta definició aquell juny de 2003 jo era mestra per partida doble.

La mateixa escola on vaig fer les pràctiques em va acollir durant quatre cursos més, en els quals combinava la feina de mestra i la d'estudiant de segon cicle de Psicopedagogia a la UB. L'escola era concertada, de grans magnituds, situada al bell mig de l'Eixample de Barcelona i considerada com una escola laica, catalana i de renovació pedagògica. La seva extrema organització didàctica, temporal i espacial feia qüestionar-me molts aspectes pedagògics, metodològics i de relació diàriament. Les classes a la Facultat, lluny de trobar-les teòriques i descontextualitzades, em transportaven directament a l'aula i des d'aquesta sorgien nous interrogants, els quals intentava trobar-hi resposta cada tarda a la universitat. Recordo especialment com tots els *supòsits d'alumnes* o situacions *fictícies* dels treballs d'algunes assignatures tenien per a mi un valor afegit ja que els relacionava amb la meva pràctica docent. M'estava convertint en el que Stenhouse (1975) anomena *mestra-investigadora* sense conèixer encara el significat i la importància del concepte.

Aquest intens procés feia emergir el meu desig per aprendre i qüestionar-me la meva pròpia pràctica educativa i la de la institució on treballava em va portar a voler conèixer altres realitats, altres tipus d'escoles, experiències i mestres a partir de seminaris i trobades organitzades pels Moviments de Renovació Pedagògica de Rosa Sensat. És així com vaig conèixer el GIER<sup>2</sup>. Recordo que em va sorprendre que existís un grup de recerca de professors de totes les universitats catalanes interessats en l'escola rural, i no vaig dubtar en posar-me en contacte<sup>3</sup> per saber-ne el motiu. *Què tenen d'especial aquestes escoles?*

Realment la temàtica suscitava en mi tant d'interès que em vaig vincular amb el GIER de seguida, i la relació encara perdura actualment. Les preguntes que em formulava estaven relacionades amb la didàctica, em preguntava: *com els nens i nenes de diferents edats conviuen i aprenen en una mateixa aula? com són aquestes escoles situades en petits municipis<sup>4</sup> d'arreu del món? algunes són a llocs remots altres propers, com ha de ser fer de mestra en aquests contextos? quina és la relació de l'escola amb el municipi o la comunitat?* i un llarg etcètera d'incògnites que m'incentivaven a voler-les explorar.

El meu primer contacte amb la temàtica va ser durant l'adolescència, a l'institut, ja que em relacionava amb companys que provenien d'escoles rurals. Posteriorment i per diferents motius<sup>5</sup>, vaig tenir relació amb petits municipis de la comarca on visc.

---

<sup>2</sup> El Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER) és un grup de professors/es, de totes les universitats catalanes, públiques i privades, que investiguen aconseguint implicar a les institucions universitàries en l'interès educatiu i social de l'escola rural.

<sup>3</sup> Des de l'any 2005, gràcies a la professora Roser Boix, quan estava acabant la Llicenciatura de Psicopedagogia vaig començar a participar amb el GIER.

<sup>4</sup> Es consideren petits municipis aquells que tenen menys de 3000 habitants segons el web de l'Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC), <http://oberc.fmr.cat/> [consultat 26 de setembre de 2013].

<sup>5</sup> Per exemple amb feines temporals d'estiu i amb amistats i familiars que hi viuen.

Segurament el fet de néixer i créixer a la comarca de l'Alt Penedès, una zona de Catalunya considerada com a significativament rural (OCDE, 2007), inconscientment feia que quan estudiava Magisteri tingués present aquest tipus d'escoles i, per tant, d'alguna forma va incidir en la meva inclinació a voler saber-ne més.

L'Alt Penedès tot i formar part de la Regió Metropolitana de Barcelona té nombrosos petits municipis que conserven escoles rurals pertanyents a diferents Zones d'Escola Rural<sup>6</sup> (a partir d'ara ZER).

Tot i que l'expansió de la taca metropolitana des de Barcelona no ha arribat encara (no se sap si durant gaires anys i si les resistències locals serviran d'alguna cosa) a bona part de l'Alt Penedès i a algunes àrees extremes del Vallès, que conserven petites comunitats humanes i espais forestals i de conreus remarcables (Aldomà, 2009:245).

Després d'un any col·laborant amb el GIER, l'any 2007 es va celebrar el Congrés del Món Rural a Catalunya<sup>7</sup>, del qual en destaco dues conferències sobre educació al món rural que van permetre introduir-me i tenir una primera idea de la situació real i acadèmica de la temàtica, i també conèixer directament persones "expertes". *Com desvetllar els meus interrogants? com poder aprofundir i explorar l'escola rural?* la resposta la vaig trobar en la possibilitat d'endinsar-m'hi i fer-hi recerca. Va ser doncs la meva voluntat per fer recerca en l'àmbit de l'educació en el món rural, que em va portar a matricular-me al programa de doctorat (Bienni 2007-2009) del Departament de Didàctica i Organització Educativa (DOE) de la Facultat de Pedagogia a la UB.

Tot just era una mestra novell i psicopedagoga quan va aflorar en mi la curiositat i entusiasme per la recerca en aquest àmbit, acompanyada sempre d'un elevat grau de compromís. Entenc i sento la recerca en Educació com una gran oportunitat que em permet apropar-me a la realitat educativa des d'una òptica que m'ajuda a estudiar-la i a comprendre-la millor. Però alhora també sento la gran responsabilitat de contribuir a la seva millora realitzant una recerca des de l'escola i per a l'escola.

Vaig decidir continuar fent de *mestra-investigadora*, combinant els estudis dels cursos de doctorat del primer any amb fer de mestra en una escola rural. Sortosament, al curs 2007-2008, hi havia molta demanda de mestres com a conseqüència de la implantació de la sisena hora a Primària<sup>8</sup> i no em va resultar difícil aconseguir una plaça de mitja jornada

---

<sup>6</sup> Les ZER coordinen les escoles amb uns criteris organitzatius i educatius encarats a optimitzar al màxim els recursos humans i materials de què disposen. La ZER, dóna entitat al Claustre d'Escoles i al Consell Escolar de tota una zona, respectant la identitat de les escoles de cada poble intentant trobar aquest equilibri per a una bona entesa.

<sup>7</sup> La pàgina web del congrés és: <http://www.congresmonrural.com/>

<sup>8</sup> El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, com a conseqüència del Pacte Nacional per l'Educació, aprova per al curs 2006-07 la implantació d'una hora més a totes les escoles públiques de Catalunya equiparant així les hores lectives amb les escoles concertades.

com a mestra itinerant per a tot el curs a la ZER Alt Pallars Sobirà<sup>9</sup>. Aquesta està situada al Pirineu axial català i la formen cinc escoles situades en contextos força remots de Catalunya. L'experiència de treballar en un autèntic *laboratori de renovació escolar*, fent ús de paraules de Tonucci (1996) per referir-se a l'escola rural, va satisfer la meua curiositat alimentant encara més la meua voluntat per aprofundir en el coneixement de les múltiples possibilitats educatives que pot oferir aquest context.

La meua experiència docent a l'Escola Rural va ser com a mestra reforç itinerant amb l'alumnat nouvingut i a la vegada també de suport a d'altres que ho precisaven i sempre que les mestres m'ho van permetre, a dins de l'aula. El fet de poder compartir l'aula amb altres mestres de diferents escoles rurals de la mateixa ZER em va portar a justament a experimentar les múltiples realitats educatives que ocorren a l'aula multigrau de l'Escola Rural. El ventall de pràctiques educatives en les quals vaig poder participar com a mestra va ser molt ampli, des de les més creatives, riques i inclusives fins a les més tradicionals, passives i excloents. Aquest fet em va fer decidir que a la tesi volia aprofundir en aquestes primeres, ja que podrien ser un interessant camp de recerca i una font d'aprenentatge rellevant en la millora de l'educació.

La perspectiva del temps em permet adonar-me que el fet d'iniciar els estudis de doctorat amb un tema clar ja triat prèviament i estar-hi treballant al mateix temps va ser molt positiu, ja que em va possibilitar explorar-lo des del començament, elaborant escrits i recerques sobre la temàtica a les assignatures formatives del primer any. Paral·lelament, com a mestra d'escola rural, vaig posar-me en contacte amb el SERC. El SERC és una associació de mestres d'escola rural que treballen per a la millora i la qualitat d'aquesta des de fa més de trenta anys i que comparteixen un mateix model d'escola rural<sup>10</sup>, al qual en faré referència més endavant. Durant aquests anys i com a membre del GIER i del SERC, vaig col·laborar en la constitució de l'OBERC que es va inaugurar l'any 2007 i és un centre de recerca, documentació, elaboració i producció de materials didàctics i de recollida i difusió de bones pràctiques relacionades amb l'educació als petits municipis amb el qual hi col·laboro i participo.

El fet de compartir la meua experiència i reflexionar amb altres companys i professors durant els cursos de doctorat, em va fer adonar que hi havia tants tipus d'escoles rurals com escoles rurals en el món. I que segurament fins aleshores havia utilitzat el terme "escola rural" per referir-me únicament a la concepció d'escola rural que jo coneixia a través del SERC i de la poca experiència real que tenia, una generalització del tot simplista, reduccionista i errònia. Vaig aprendre que havia de ser més curiosa amb el llenguatge i que per explorar l'escola rural em faltava experiència en el camp de la investigació educativa.

---

<sup>9</sup> La ZER Alt Pallars Sobirà està formada per cinc escoles: Escola de Llavorsí, Escola d'Alins, Escola de Tírvia, Escola de Rialp i Escola els Minairons del municipi de Ribera de Cardós.

<sup>10</sup> Característiques del model al web:

<http://erural.pangea.org/informacions/escola%20rural%20un%20model%20d%20escola.htm>

## 1.2 Recercant. Les primeres passes...

En aquest apartat faré un repàs a la meva experiència com a investigadora des que vaig iniciar el Doctorat fins a l'actualitat. Totes les referències dels diferents projectes en els quals he participat així com les comunicacions i publicacions que se'n deriven els he inclòs a l'Annex número 1 que porta el títol de "La meva trajectòria de recerca. Projectes, comunicacions i publicacions".

El meu primer contacte amb un projecte de recerca competitiu va ser durant el segon curs del programa de doctorat. Vaig decidir vincular-me com a estudiant de tercer cicle al Grup de Recerca consolidat Esbrina<sup>11</sup> per portar a terme els crèdits de recerca. Gràcies a la professora i catedràtica Juana M. Sancho Gil, a qui vaig tenir com a docent i que és la coordinadora del grup de recerca Consolidat Esbrina, vaig incorporar-me alhora com a estudiant becària, ja que em va proposar la possibilitat de treballar-hi. Després d'un petit encàrrec d'uns mesos per realitzar transcripcions, vaig iniciar-me en el món de la recerca en el projecte "Dones a la Ciència i a la Universitat: la contribució de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat" (2007 RDG 00001) d'un any de durada. Iniciar-me en un projecte com a becària va ser una gran oportunitat d'aprenentatge. Mentre companys meus de doctorat únicament venien a les reunions del projecte i participaven puntualment, jo estava immersa en el projecte redactant el marc teòric, ampliant informació, transcrivint les entrevistes, organitzant la informació, compartint els primers resultats amb companyes, revisant les *històries de vida*, etc. era el meu *dia a dia* i realment em sentia que formava part de la recerca.

Paral·lelament, com a estudiant, vaig col·laborar en un altre projecte ja que així ho requeria el pla d'estudis de doctorat. Aquest va ser un projecte I+i+d finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència amb una durada de tres anys (2007-2010). Tot just començava quan em vaig incorporar i he pogut col·laborar-hi fins al final ja que actualment continuo com a membre del Grup de Recerca consolidat Esbrina. El projecte "Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora" (SEJ2007-67562) tenia com a objectiu principal veure la relació entre les polítiques i les pràctiques en relació a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) en el context català a partir de quatre estudis de casos, dos en escoles de primària i dos en instituts de secundària. En aquell moment vaig intentar, en certa mesura, vincular-hi el meu Diploma d'Estudis Avançats<sup>12</sup> (Domingo, 2008) contextualitzant algun dels objectius del projecte en una escola rural. Interessada en aspectes didàctics vaig relacionar-ho amb les TIC i vaig realitzar el següent projecte<sup>13</sup> de DEA "Contribucions pedagògiques de l'escola rural en

---

<sup>11</sup> El grup de Recerca Consolidat Subjectivitats i entorns educatius contemporanis - Esbrina (2009SGR 0503) de la Universitat de Barcelona, està compostat per una trentena de recercadors de diferents facultats, departaments i universitats. Més informació a: <http://www.ub.edu/esbrina/> [consultat 10 de setembre de 2013]

<sup>12</sup> A partir d'ara DEA.

<sup>13</sup> Publicació DEA online: <http://hdl.handle.net/2445/32879>

l'ús de les TIC: un estudi de cas". La professora Juana M. Sancho Gil va ser la meua directora i també és co-directora o prefereixo dir que és *co-tutora*<sup>14</sup> d'aquesta tesi. A partir d'aquest projecte i del DEA han sorgit varies publicacions, comunicacions a congressos i presentacions en espais formatius com la Societat Catalana de Pedagogia de l'Institut d'Estudis Catalans.

Aquesta fita va ser important ja que va marcar les meves primeres passes com a investigadora i puc afirmar que el fet de pertànyer a un grup de recerca consolidat m'ha possibilitat infinites oportunitats formatives i personals. En destaco algunes com l'aprenentatge del funcionament intern dels grups de recerca, l'aprofundiment en aspectes metodològics, l'aprenentatge en relació a les publicacions, l'assistència i presentació de comunicacions a congressos, les estades a l'estranger etc. però per sobre de totes aquestes, vull subratllar la gran possibilitat de poder fer recerca i aprendre'n.

Un cop presentat el DEA, vaig tenir la gran possibilitat d'obtenir una beca-contracte pre-doctoral de tres anys de durada (2009-2012) a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic per a poder realitzar aquesta tesi doctoral, vincular-me en el Grup de Recerca d'Educació de la Universitat de Vic (GREUV) i al Departament de Pedagogia de la mateixa universitat. La meua vinculació amb la Universitat de Vic va ser de la mà de la professora Núria Simó Gil, *tutora* de la present tesi, companya del GREUV i ex membre del Grup de Recerca consolidat Esbrina.

Poder realitzar la meua tesi doctoral –emmarcada en el context d'una escola rural- a la Universitat de Vic ha estat una veritable oportunitat i un luxe del qual he gaudit. En primer lloc, per la possibilitat de treballar amb el professor Joan Soler i Mata, company del GIER, i gran coneixedor de l'Escola Rural. Poder participar en el projecte "Educació i petits municipis", coordinat per ell mateix en col·laboració amb l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, organitzant seminaris de treball i documents publicats conjuntament.

En segon lloc, per la importància que la Universitat dóna a la temàtica impulsant el "Seminari d'Escola Rural", un projecte pensat per apropar la realitat de les escoles rurals als estudiants del Grau de Mestre. Aquest va adreçat als estudiants que vulguin realitzar les pràctiques en una escola rural i consisteix en una assignatura sobre la temàtica, l'assistència i participació a les Jornades d'Escola Rural que cada any organitza el GIER i el període de pràctiques a l'escola rural corresponent. Durant els cursos 2009-2010, 2011-2012 i 2012-2013 he pogut realitzar el Seminari, conjuntament amb el professor Joan Soler i Mata i tutoritzar períodes de pràctiques d'estudiants del Grau de Mestre a l'escola rural. Segurament aquesta importància en la temàtica està relacionada amb la voluntat per vincular-se al territori de la pròpia universitat per l'espai físic on es troba; Vic és la

---

<sup>14</sup> Prefereixo utilitzar la paraula *tutora* que significa "guia, conseller, defensor, d'algú, en qualsevol afer o qüestió" i no tant *directora* que seria persona que dirigeix entenent dirigir com "fer moure devers un punt determinat, devers un objecte o fi determinat".

capital de la comarca d'Osona considerada significativament rural (OCDE, 2007) envoltada d'altres comarques rurals amb nombrosos petits municipis i escoles rurals.

També durant el curs 2012-13, he realitzat docència al primer curs del Grau de Mestre en Educació Infantil, l'assignatura "Educació, sistema educatiu i funció docent" i tutoritzo Treballs de Final de Grau (TFG) de quart curs del Grau de Mestre. Pel que fa a recerca, actualment segueixo vinculada, amb dedicació compartida, tant al GREUV com a l'Esbrina. Aquest 2013 hem iniciat a la Universitat de Vic el projecte "Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos" (EDU2012-39556-C02-02), un projecte compartit amb la Universitat de Girona. I amb el grup de recerca Esbrina consto com a investigadora del projecte "Identidoc: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo" (EDU2010-20852-C02-01). Aquests projectes em permeten seguir formant-me i aprendre a fer recerca gràcies al treball col·laboratiu amb companys més experimentats, així com també em donen l'oportunitat de seguir publicant i presentant a congressos els processos i resultats d'aquestes.

Respecte la meua voluntat de fer recerca sobre l'educació en el món rural, a part de la meua tesi doctoral, també participo en la investigació de caràcter internacional "La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan la escuela rural, ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?" (EDU2009-13460). Aquesta és una de les primeres recerques *de caràcter competitiu*<sup>15</sup> sobre la temàtica, coordinada per la companya<sup>16</sup> i professora Roser Boix i Tomàs de la UB. Aquesta recerca, s'ha portat a terme paral·lelament a l'elaboració de la meua tesi doctoral, de 2009-2013, i fruit dels múltiples punts de connexió existents que hi ha entre les dues investigacions aquestes s'han retroalimentat en alguns aspectes, per exemple pel que fa al capítol dels antecedents.

També, fruit d'aquest projecte internacional i de la meua col·laboració amb l'OBERC, la UB i la Fundació del Món Rural, em van proposar de col·laborar en la recerca "Incidència de les estratègies actives-participatives en l'avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural: el cas de la competència lingüística" que es va acabar l'any passat.

En relació al GIER, des de l'any 2005 en formo part i he col·laborat en la proposta i el disseny del *Màster Oficial en Educació i Desenvolupament Rural*<sup>17</sup> coordinat des de la UB per la professora Roser Boix i Tomàs. Aquest màster es va posar en funcionament al curs 2010-2011 i he pogut participar en algunes sessions com a docent i també com a tutora de pràctiques durant aquests cursos.

---

<sup>15</sup> És el primer projecte I+i+d finançat pel Ministeri de Ciència i Educació sobre educació en el món rural.

<sup>16</sup> Companya del GIER, del SERC, del projecte esmentat i de l'OBERC.

<sup>17</sup> El web es: [http://www.ub.edu/masteroficial/educacionrural/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.ub.edu/masteroficial/educacionrural/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1) [consultat 1 de setembre de 2013]

Estic segura que tot aquest bagatge formatiu i professional m'ha ajudat a realitzar el disseny i el desenvolupament la recerca. A continuació explicaré el procés que he seguit per acotar les qüestions de tesi.

### 1.3 Qüestions de tesi<sup>18</sup>

Són moltes les preguntes que m'he anat formulant durant aquests anys, qüestions que han anat fent variar el focus de la meua tesi i que en nombroses ocasions l'han desenfocat. Inicialment va ser un procés que vaig voler compartir amb diverses persones, però passat un temps de dispersió i desfocalització continuada vaig decidir realitzar un dificultós procés solitari d'introspecció personal.

Vaig optar per fer un viatge al passat i intentar recordar quins van ser els motius inicials que em van fer matricular-me al programa de doctorat i que em van portar a voler fer una tesi doctoral. *“Eren aquelles nens i nenes de diferents edats que aprenien en la mateixa aula? eren aquells mestres que eren capaços de portar a terme situacions d'aprenentatge per a tots i al mateix temps? era aquell ambient familiar que es respirava a l'escola rural?”*. Vaig pensar que segurament totes aquestes qüestions estan interconnectades i em vaig adonar que totes tres estan relacionades amb aspectes de la didàctica<sup>19</sup>. Havia aconseguit acotar, però havia de seguir aprofundint, *què era el que volia estudiar del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'escola rural?*

El procés d'ensenyament-aprenentatge és el resultat d'un seguit de pràctiques i experiències educatives. Em fascinava aprofundir en el coneixement d'aquestes pràctiques i experiències educatives *d'algunes* escoles rurals que són capaces de donar resposta educativa a les necessitats de totes i tots els seus alumnes. Em preguntava: *com ho fan?*

Si ens fixem en l'anterior paràgraf, n'he comentat *algunes* i no he generalitzat referint-me a l'escola rural com tantes vegades havia fet. La recerca m'ha ajudat a entendre que cal partir de la singularitat ja que, tot i compartir el fet de tenir alumnes de diferents edats a la mateixa aula, cada escola rural té unes característiques determinades i enfocaments pedagògics diversos. Per tant des d'aquesta perspectiva, la primera pregunta que em formulo i que intentaré respondre és: *ens podem referir a l'escola rural com un tipus d'escola? què és doncs una escola rural?*

La segona qüestió demana una reflexió més profunda que abordaré en el següent capítol d'aquesta tesi, en canvi la primera té una fàcil resposta negativa. Des de l'any 2005 són nombroses les escoles rurals que per diversos motius he pogut conèixer i he copsat les

---

<sup>18</sup> M'agrada parlar de “qüestions de tesi” entenent aquestes com “punts de la tesi a aclarir, a discutir, a tractar...” segons Diccionari de la llengua catalana versió online.

<sup>19</sup> Ciència que orienta i dirigeix el procés d'ensenyament-aprenentatge.

múltiples diferències que existeixen entre elles. Diferències en relació a l'enfocament pedagògic general de l'escola i, per tant, en els aspectes organitzatius, didàctics i metodològics.

Aquesta visió des de la singularitat pot resultar contradictòria, amb el que he comentat a l'apartat anterior, amb la definició d'escola rural que proposa el SERC. Durant diversos anys jo també he compartit aquests trets característics de l'escola rural però a mesura que he anat avançant en la recerca sobre la temàtica emergeixen en mi dubtes, matisos i discrepàncies amb la definició que proposen.

Són moltes les qüestions que m'he preguntat al llarg d'aquests anys d'anar descobrint diferents escoles rurals. Les reflexions a partir de l'anàlisi del model que proposa el SERC m'han servit de motor per iniciar la meua recerca. *Ens podem referir a un model d'escola rural?*

El SERC afirma que l'escola rural és una escola pública amb uns trets específics diferents respecte a les escoles, dites ordinàries, que la fan ser un model d'escola diferent. Jo em pregunto: *què vol dir un model d'escola diferent? diferent a què? a les urbanes? quin sentit té la comparació?*

Segons el SERC els trets específics que conformen aquest model, són els següents:

1. Interacció entre alumnes de diferents nivells, cursos i edats i entre mestre/a i alumnes.
2. Agrupaments flexibles i enriquiment, en una doble vessant ja que es dona a l'Escola per la diferència de nivells i a la ZER amb la trobada amb companys del mateix cicle.
3. Atenció individual, mètodes de treball propers i "a la mida" de nens/es.
4. Atenció a la diversitat que permet respectar els ritmes de treball, de maduració i d'aprenentatge de cada alumne/a.
5. Flexibilitat. Una manera de treballar lliure dins una organització general més pautada (flexibilitat d'horaris, de currículum, de materials, de recursos, d'agrupaments, de tasques, d'activitats, d'espais,...) els nens i nenes de diferents edats, interessos i necessitats conviuen i aprenen en un espai organitzat de manera heterogènia i flexible, de manera que permeti arribar a tots i cadascun dels alumnes.
6. Metodologia que potencia l'autonomia, la responsabilitat i els hàbits de treball (plans de treball, projectes, assemblees, conferències, desdoblaments de grups, treball individual, per parelles, en petit grup, en gran grup,...).
7. Globalització dels continguts curriculars i la seva adequació plena a l'entorn i realitat propera.
8. Habilitats i capacitats bàsiques treballades i desenvolupades en el propi fer de l'escola rural, en la pròpia metodologia intrínseca i constant

Els primers dos punts es refereixen a les característiques intrínseques de l'escola rural, és a dir, s'organitzen els alumnes d'edats diferents que es troben a la mateixa aula compartint l'espai d'aprenentatge, de forma que hi hagi interacció. *Com és aquesta*

*interacció? aporta quelcom la interacció entre alumnes d'edats diferents o de la mateixa edat?*

Llegint aquest primer punt ens pot donar la sensació que així és, però jo vull matisar que el tipus d'interacció marca la qualitat educativa i comparteixo les paraules de Ferguson i Jeanchild (2004:187) que alerten de:

El simple fet d'agrupar a alumnes amb característiques molt diferents no reforça l'aprenentatge de cadascun ni estableix relacions positives entre ells. En realitat, si els mestres no actuen amb cura, pot ocórrer el contrari. La proximitat física és una condició necessària, però no suficient. Els dos factors principals que determinen l'èxit o el fracàs de l'ensenyament en grups heterogenis són la forma d'organitzar els grups d'alumnes i la planificació de les seves experiències d'aprenentatge.

També afegiria que, a part de la planificació de les seves experiències d'aprenentatge, també és important la naturalesa d'aquestes pràctiques educatives. L'estudi d'aquestes és un dels objectius d'aquesta tesi.

Els següents dos punts (el tercer i el quart) tenen relació amb el tipus d'atenció que els mestres d'escola rural tenen amb els alumnes. Diferencien l'atenció individual portant a terme "mètodes de treball propers i *a la mida* dels infants" i l'atenció a la diversitat "que permet respectar els ritmes de treball, de maduració i d'aprenentatge de cada alumne". Aquests dos apartats em provoquen diferents preguntes, *què vol dir mètodes de treball propers, "a mida" i que atenen a la diversitat?*

El punt número cinc aborda la metodologia de l'escola rural afirmant que aquesta potencia l'autonomia, la responsabilitat i els hàbits de treball. Alguns dels mètodes que assenyalen són els plans de treball, projectes, assemblees, conferències i aspectes organitzatius com: desdoblaments de grups, treball individual, per parelles, en petit grup, en gran grup etc.; em pregunto: *què s'entén per autonomia? com es porten a terme els plans de treball i amb quina finalitat? i els projectes, com i amb quins objectius es plantegen?*

El següent punt té relació amb el context on es troba l'escola rural, s'exposa que existeix la globalització dels continguts curriculars i la seva adequació plena a l'entorn i realitat propera. *Què vol dir globalitzar els continguts curriculars i adequar-los al context? com es porta a terme?*

Per acabar, l'últim punt exposa que les habilitats i capacitats bàsiques es treballen i es desenvolupen en el propi fer de l'escola rural, en la pròpia metodologia intrínseca i constant. Així doncs, *hi ha un propi fer de l'escola rural? una pròpia metodologia? quina és?*

Des del meu punt de vista tots aquests punts estan plens de matisos segons la singularitat de cada escola rural existent. Per tant, *quin sentit té la creació d'un model –que és*

*generalment acceptat- d'escola rural?* Per aquest motiu penso que aquest model imperant dificulta l'aprofundiment en la comprensió, davant de la complexitat, de les veritables pràctiques educatives que s'hi porten a terme a l'escola rural. La voluntat d'endinsar-me en aquesta complexitat i comprendre les experiències educatives que s'hi realitzen em porta a començar aquesta recerca.

Tot i saber que un dels primers passos en qualsevol recerca és plantejar una pregunta o problema de recerca, per mi ha suposat una tasca de gran dificultat. La meva pregunta ha anat canviant amb el pas del temps, sobretot a partir de la presentació del DEA. Com he comentat a l'apartat anterior, és en aquell moment quan inicio el meu període com a becària-contractada a la Universitat de Vic (2009-2012) i paral·lelament col·laboro com a investigadora a la recerca "Educació i Petis Municipis".

La perspectiva que dona el temps em fa adonar que inicialment vaig fer un esforç per encabir la meva tesi doctoral en aquesta més àmplia. Temps abans ja havia fet el mateix amb el DEA i el projecte sobre les TIC en el qual en aquell moment hi estava implicada. *Per què?* Suposo que el fet d'aixoplugar-me sota un paraigua gran i col·lectiu com són les recerques amb les que col·laboro em transmetia seguretat emmig de la incertesa que suposa iniciar una tesi doctoral. Potser era una forma de fugir de la solitud. *Fer de mestra* o investigar té per mi un component col·lectiu important, és quan comparteixo les experiències i aprenentatges que aquestes adquireixen sentit. També moltes vegades tinc la necessitat, i no en sé els motius, de percebre l'aprovació dels meus companys sobre les meves reflexions i processos que porto a terme.

He de fer ús del meu dietari del curs 2009-2010 per recordar aquelles primeres *qüestions de tesi* que relacionava amb el projecte de petits municipis. Tinc anotada una conversa amb el professor Joan Soler de principis de desembre de 2009 sobre la construcció de la identitat de les escoles multigrau (com a opció pedagògica amb una clara vocació reivindicativa) situades en un context *rural*. Vàrem creure que podia ser interessant realitzar l'anàlisi de projectes d'innovació i de la *cultura* del centre de diferents escoles multigrau que estan portant a terme una *revolució pedagògica silenciosa*. Concretament podia escollir escoles situades en petits municipis de la província de Barcelona ja que gràcies al projecte tenim informació d'utilitat i relació propera. En aquell moment pretenia respondre les preguntes com: *quines són aquelles característiques que estan creant una nova idea d'escola rural? Com l'escola rural construeix la seva pròpia identitat?*

Però com ja sabem tots els doctorands, el procés de disseny de la recerca no acostuma a ser un tram ràpid ni fàcil i aquestes preguntes es van anar transformant en d'altres, fruit de la meva reflexió i interacció amb lectures i altres persones. Aquest l'explicitaré i desenvoluparé a l'apartat metodològic, a continuació relato els diferents espais que m'han possibilitat avançar.

Un primer exemple, van ser les trobades trimestrals amb un grup de persones doctorands tutoritzades per la professora Juana M. Sancho Gil. Aquests espais on compartir el procés amb altres companys i reflexionar en grup van ser molt enriquidors per poder avançar.

En segon lloc, vull destacar l'estada de recerca que vaig realitzar a la Universitat de Manchester al Grup de Recerca "Centre d'estudi per a l'equitat en educació" coordinat pel professor Mel Ainscow. Durant els tres mesos de durada (de juliol a octubre de 2010) vaig poder assistir a sessions de doctorat, compartint setmanalment tutories amb el professor Ainscow, que em van ajudar a fer un primer disseny del treball de camp que faria. Aquest el vàrem elaborar tenint en compte les meves preguntes de recerca d'aquell moment, que estaven molt centrades en veure com les concepcions d'aprenentatge i de la infantesa dels mestres influeixen en la seva pràctica docent. Concretament en veure fins a quin punt el context multigrau fomenta o no, i de quina manera, un pensament inclusiu per part dels mestres d'escola rural. Però voler aprofundir en aquesta temàtica implica centrar-se en les creences, pensaments dels mestres i per tant explorar el camp de la psicologia allunyant-me així del meu focus inicial sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula multigrau, des de la didàctica.

Un altre espai formatiu que em va permetre avançar, i molt, en la presa de decisions va ser la pròpia escola. La negociació amb aquesta la vaig realitzar al juny de 2010, abans de l'estada al Regne Unit, i l'elaboració del treball de camp a l'escola la vaig portar a terme durant el curs 2010-2011. L'estiu de 2011 i el primer semestre del curs 2011-2012 els vaig dedicar a organitzar tota la informació provinent d'entrevistes, observacions i documents de l'escola.

La segona estada de recerca que vaig realitzar va transcórrer des del mes de març al juliol de 2012. Aquesta va ser amb la professora Ann Lieberman, al Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE) situat a la Facultat d'Educació de la Universitat de Stanford (Califòrnia, Estats Units). Durant aquests mesos vaig poder assistir a tallers d'escriptura de la universitat, reunions de recerca, conferències i sobretot vaig tenir l'oportunitat de compartir bibliografia, l'anàlisi de la informació i els primers resultats de la recerca amb la professora Ann Lieberman i així poder avançar en el procés d'escriptura de l'estudi de cas.

Per acabar però, vull destacar la importància d'un espai que ha estat clau durant tot el procés d'elaboració de la present tesi doctoral. Ha estat l'espai compartit i de seguiment de les meves dues tutores de tesi que m'han possibilitat contrastar, discutir i intercanviar punts de vista i opinions amb elles durant tot el procés de disseny de la recerca. Ha estat gràcies a aquest acompanyament, que he pogut anar redefinint i finalment concretar les preguntes de recerca que em guien i els objectius que em proposo.

#### **1.4 La qüestió que sustenta la tesi. Què pretenc amb la meva recerca?**

Aquesta tesi pretén analitzar i aprofundir en la comprensió del procés d'ensenyament-aprenentatge en un context multigrà a l'escola rural. Concretament pretén aprofundir en aquelles pràctiques educatives que assumeixen l'heterogeneïtat d'alumnat, és a dir, que són inclusives en el sentit ampli del terme i per tant donen resposta educativa a tots els alumnes.

La pregunta, eix central d'aquesta tesi doctoral, és la següent:

*Quins elements de l'escola rural i de les aules multigrà poden promoure la inclusió?*

Aquesta qüestió em permet iniciar la recerca, alhora que em guia el camí buscant la comprensió i les possibles respostes al llarg de tot el treball i especialment a la darrera part. Paral·lelament, els objectius que m'he proposat per a poder respondre la qüestió principal i que també han guiat la meua recerca, són els següents:

1. Explorar, descriure i analitzar el concepte "d'escola rural", fugint de generalitzacions a partir de l'anàlisi de definicions mitjançant la història conceptual.
2. Esbrinar les dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives.
3. Identificar i aprofundir en aquells elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió.
4. Perfilar i interpretar aquells elements de les aules multigrà que poden promoure la inclusió.

En el cas del primer i el segon objectiu aquests han estat formulats durant el transcurs de la recerca ja que em resultava imprescindible trobar respostes per continuar amb la investigació. En canvi, el tercer i quart són objectius relacionats amb la pregunta principal de recerca de la tesi doctoral. En el següent capítol, en aquesta mateixa línia, desenvoluparé la fonamentació teòrica de la recerca.



## **CAPÍTOL 2: FONAMENTACIÓ TEÒRICA. LA INCLUSIÓ A L'ESCOLA RURAL I A LES AULES MULTIGRAU**

En aquest capítol porto a terme la fonamentació i l'aprofundiment teòric dels conceptes claus que guien i alhora vertebraven la present tesi doctoral. Aquests es poden concretar en tres: la inclusió, el concepte d'escola rural i l'especificitat d'elements pedagògics i didàctics de les aules multigrau. Tots ells, com es pot veure a continuació, són presents i configuren els objectius d'aquesta recerca i la pregunta principal que em formulo:

*Quins elements de l'escola rural i de les aules multigrau poden promoure la inclusió?*

De les tres temàtiques que se'n desprenen de la pregunta de recerca, la més estudiada és òbviament, la d'escola inclusiva. Però tot i que la recerca desenvolupada sobre la inclusió és molt extensa no es troben estudis destacats que la relacionin amb l'escola rural o bé amb les aules multigrau. Per aquest motiu, l'elaboració d'aquest capítol teòric ha estat un repte i esdevé un primer petit pas en l'aprofundiment de la inclusió a l'escola rural, obrint així una escletxa per on podrien sorgir futures recerques.

Tenint en compte els tres conceptes claus que he esmentat anteriorment, he seguit aquest mateix criteri per distribuir el capítol en tres apartats. En primer lloc, a l'apartat 2.1 trobo imprescindible iniciar la fonamentació teòrica de la recerca situant la perspectiva d'escola inclusiva, per aprofundir en la perspectiva de la inclusió i en les cultures, polítiques i pràctiques educatives inclusives, des de la qual enfocó aquesta investigació. A continuació, corresponent a l'apartat 2.2, situo l'escola rural catalana i porto a terme una aproximació a l'anàlisi conceptual del terme "Escola Rural" ja que és l'eix sobre el qual es vertebrava tot l'estudi. I per últim, a partir dels elements relacionats amb la didàctica que han emergit d'aquesta anàlisi, desenvoluparé el darrer apartat (2.3) que consisteix en una revisió bibliogràfica sobre les especificitats de les aules pròpies de les escoles rurals, és a dir les aules multigrau.

### **2.1 La Inclusió. La perspectiva de la Inclusió i les cultures, polítiques i pràctiques inclusives**

La naturalesa de la pregunta i els objectius de recerca que em proposo estan vinculats amb la noció d'educació inclusiva. A continuació desenvoluparé dos apartats, el primer (2.1.1) té com a objectiu situar la perspectiva de la inclusió escolar en relació al concepte general i el segon apartat (2.1.2), més focalitzat en les cultures, polítiques i pràctiques inclusives dels centres educatius.

### 2.1.1 La perspectiva de la inclusió escolar

El terme “inclusió” prové tradicionalment de l'àmbit de l'educació especial, aquest va guanyar molt impuls en la *Conferència Mundial sobre Educació Especial: Accés i qualitat* que es va celebrar a Salamanca l'any 1994, organitzada per la UNESCO. Aleshores es va plantejar que l'educació havia d'avançar cap a un sistema d'escolarització unificat capaç d'atendre tots els alumnes i deixar de banda la tradició de sistemes paral·lels, pels quals alguns alumnes rebien una educació separada de la resta. La “Declaració de Salamanca” (UNESCO, 1994) és segons Ainscow (2006), el document internacional més significatiu sobre l'educació especial i argumenta que les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva són el mitjà més efectiu per combatre les actituds discriminatòries, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tots.

Des de la perspectiva de l'educació especial, hi ha diversos autors que han definit la inclusió com el procés d'emplaçar els alumnes amb discapacitat o altres dificultats en les mateixes classes o programes com els seus iguals i proveir-los dels suports i serveis necessaris (Rafferty, Piscitelli i Boettcher, 2003). És a dir, entenent la inclusió des d'una visió del dèficit, de les mancances de l'alumne respecte la resta creient que és un *problema tècnic* (Iano, 1986) i que les solucions es redueixen a “buscar mètodes, estratègies o els materials *adequats* que funcionin amb els alumnes que no responen a les mesures docents de caràcter general” (Ainscow, 2011:61).

Aquesta visió des del dèficit està molt estesa però com he exposat anteriorment, abordar la temàtica de l'educació inclusiva és una qüestió amb certa controvèrsia ja que existeixen moltes definicions i es pot entendre des de diferents concepcions.

Ainscow (1998) exposa que la confusió del terme rau precisament en aquest fet, ja que s'ha considerat l'educació inclusiva com un nou concepte d'educació especial, el qual s'ha limitat a estudiants amb discapacitat, categoritzant-los a partir del seu *handicap*. Ainscow (2001:202) considera que aquesta visió des del dèficit cal superar-la, passant del concepte integració propi de l'àmbit de l'educació especial a fer ús de la perspectiva inclusiva, molt més ampli:

Se ha producido un abandono de la idea de *integración* en beneficio de *inclusión* (...). *Integración* suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente - y prácticamente sin cambios - de la escuela, mientras que la palabra *inclusión* indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.

Ainscow, Booth i Dyson (2006), en la mateixa línia i a partir d'una recerca internacional, realitzen una anàlisi del terme i suggereixen cinc maneres d'entendre la inclusió, totes elles posant l'èmfasi en el subjecte:

a) Relacionada amb la discapacitat i les necessitats educatives especials o específiques (a partir d'ara NEE). Com he comentat anteriorment aquesta visió des del dèficit està molt estesa i pot ocasionar la segregació d'aquells alumnes que els hi considerem.

b) Com a resposta a les exclusions disciplinàries. Està relacionada amb aquells alumnes que per motius conductuals han estat expulsats, és a dir exclosos, de centres educatius.

c) En referència a tots els grups vulnerables d'exclusió, és a dir, aquells alumnes que poden estar en possible risc d'exclusió social.

d) Com a promoció d'una escola per a tots, associat a la promoció de l'escola pública, on tothom hi pot accedir, que la seva principal funció sigui la de reduir les desigualtats socials.

e) Entesa com l'Educació per a Tots. Aquest concepte amb majúscula, està relacionat amb el Dret a l'Educació i la possibilitat de ser escolaritzat. Malauradament en molts països anomenats "en vies de desenvolupament" això no succeeix.

Si ens fixem, totes aquestes concepcions estan escrites partint de la problemàtica i el dèficit individual, és a dir: NEE, discapacitat, mala conducta, grups vulnerables d'exclusió social, persones que no tenen accés a l'educació, etc. En la mateixa línia, centrat en els alumnes, hi ha moltes altres definicions com la de Stainback i Stainback (1992:103):

És aquella que educa tots els seus estudiants dins un sistema únic educatiu, on se'ls proporcionen programes educatius apropiats que siguin estimulants i adequats a les seves capacitats i necessitats, a més de qualsevol altre suport que tant ells com els seus professors poden necessitar per tenir èxit.

Trencant aquesta perspectiva centrada en el subjecte i en la problemàtica concreta, Dyson (2001) es refereix a la inclusió com un terme plural, és a dir, les inclusions relacionades amb diferents àmbits i amb diversos significats:

a) Fent referència al lloc on s'eduquen i als entorns on accedeixen les persones.

b) En relació a la participació del propi subjecte.

c) Entesa com a inclusió social en el conjunt d'activitats, tasques o oportunitats que exigeix una vida social amb noves oportunitats de millora.

d) D'acord amb l'educació i formació per a tots, partint de la base que la inclusió no només fa referència als alumnes o persones amb NEE o amb discapacitat, sinó a una diversitat i heterogeneïtat d'alumnat.

L'últim punt exposat, el corresponent a la inclusió referida no únicament als alumnes amb NEE sinó als grups diversos i heterogenis d'alumnat, és precisament la concepció que adopto des de la qual em formulo la pregunta principal de recerca. És a dir, em refereixo a pràctiques educatives inclusives entenent que aquestes poden oferir les mateixes oportunitats d'aprenentatge a grups-classe que tinguin molta diversitat i heterogeneïtat

d'alumnat. I concretament les aules multigràu, pròpies de l'escola rural, tenen un tret d'heterogeneïtat distintiu a la majoria d'aules: la diferència d'edats.

Des d'aquest punt de vista més grupal i entenent la inclusió des de les oportunitats que pot aportar aquesta i no des del dèficit, comparteixo la definició d'inclusió per part d'Stainback, Stainback i Jackson (2004: 26):

Com una filosofia en la qual tots els nens/es pertanyen al grup i com tots poden aprendre a la vida normal de l'escola i de la comunitat. Es valora la diversitat i es creu que aquesta reforça la classe i ofereix més oportunitats d'aprenentatge a tots els seus membres.

En la mateixa línia Stainback (2001:5) exposa que la inclusió correspon a:

Procés de permetre a tots els infants, independentment de la discapacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de ser un membre de la classe ordinària i aprendre en, amb i dels seus companys dintre de la classe (...) L'educació inclusiva implica la complementació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida de comunitat. El procés d'implementació segueix unes etapes que procuren que cadascú sigui respectat, tingui èxit, i contribueixi al conjunt, sense tenir en compte les diferències individuals (...) L'escolarització inclusiva no és un concepte únic. Està basat en una pràctica simple que ens diu que els nens són ensenyats en les relacions socials i el comportament compartit. O sigui, no hi ha necessitat de deixar fora o excloure alguns individus del grup, simplement perquè aparenten, aprenen, es comuniquen o es comporten d'una manera que podria ésser considerada *diferent* de la resta del grup.

Hi ha autors que fins i tot situen la temàtica en una qüestió de valors i moral, com Pearpoint i Forest (1999:15) afirmant que:

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el *vivir juntos*, con la *acogida al extraño* y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La *inclusión* determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores. El hecho de que integremos a todos no es una cuestión de ciencia o investigación. La inclusión es un juicio de valor. Nuestros valores son claros. Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. Tenemos que aceptar este reto. Ya no podemos *suavizar* la cuestión.

Concretant els aspectes més didàctics, pel que fa a les pràctiques educatives a l'aula, la UNESCO (2001:88) afirma que "tots sabem que planificar les classes fa que l'ensenyament sigui més efectiu". I proposa les anomenades "nou regles d'or" per a fer possible la inclusió quan es planifica una classe:

1. Pensem en els objectius que estem marcant per a l'alumnat de l'aula en conjunt i, després, en els que ens plantejarem per a alguns alumnes.

2. Després podem adaptar la classe i la feina que pretenguem que facin els alumnes d'acord amb les seves habilitats, interessos i motivació.
3. Pensem de quina manera podem fer que els infants intervinguin activament en la classe.
4. Tinguem en compte que els alumnes podran entendre millor les coses si poden veure i tocar objectes. Podem fer servir suports visuals a l'aula. Podem emprar objectes reals, fotografies o dibuixos.
5. Decidim les paraules clau que utilitzarem durant la sessió de classe. Fem, per exemple, un llistat de paraules i, al començament de la classe comprovem i ens assegurem que les alumnes les entenen.
6. Preparem fulls d'exercicis per a utilitzar durant la classe. Es poden dissenyar per satisfer cada necessitat particular, com per exemple lletres grans si tenen disminucions visuals, o simplificades per a aquells amb discapacitats intel·lectuals. Les podem guardar per un ús futur i les podem intercanviar amb altres companyes mestres i professores. Tanmateix, sempre cal recordar i tenir ben present que cada infant, cada jove, cada alumne, cada estudiant, és diferent i potser haurem de personalitzar la tasca.
7. Tenim en compte que el treball en grup pot facilitar la participació de tots els alumnes i és una excel·lent manera de respondre a les necessitats individuals. Per alguns alumnes (amb NEE), potser caldrà que preparem una forma de participació apropiada, unes explicacions complementàries adequades a les seves necessitats, deixar-los treballar mentre estiguem ensenyant a la resta de la classe, etc. Per a cada classe, però cal que preparem diferents tipus d'activitats: activitats per a tota la classe, treball en grup, treball en parelles, tasques individuals, etc. Cal que utilitzem agrupament diferents (tots els alumnes barrejats / segons l'habilitat / grups segons els interessos, etc.) i que canviem els grups amb freqüència per evitar les catalogacions i la divisió d'alumnes per grups, segons les seves aptituds.
8. Hem de tenir previst que potser haurem d'adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps que tinguem disponible. És millor ser selectiu que intentar cobrir massa material.
9. A més a més, dels plans individuals per a cada alumne/a que tingui necessitats especials també necessitem preparar un pla per tot el dia escolar que indiqui les possible activitats alternatives pels infants amb necessitats especials. Compartir aquest pla amb els alumnes a l'inici de la classe pot ser d'ajuda.

Tots aquests punts exposats comparteixen una visió de la inclusió des de l'individu, la qual no comparteixo totalment ja que prové de la perspectiva del dèficit i de l'àmbit de l'educació especial. Per exemple, en aquesta mateixa línia l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial (2003) proposa diferents factors efectius per a l'educació inclusiva, que són: l'ensenyament cooperatiu, l'aprenentatge cooperatiu, la resolució cooperativa de problemes, les agrupacions heterogènies i per últim, l'ensenyament eficaç i la programació individual.

És important destacar però que tant la UNESCO (2001) com la mateixa Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial (2003:3) alerten que "es pot caure en l'error de perdre el sentit del grup-classe i que el mestre es centri excessivament en un alumne

concretament". Aquest avís també és present a les nou regles d'or de la UNESCO (2001:88) molt centrat també en l'individu i en els plans individualitzats:

Finalment, els nostres experts involucrats en el projecte també han suggerit que en les escoles inclusives es pot córrer el risc de centrar-se exageradament en la individualització. Els agrupaments heterogenis han d'implicar formes de diferenciació que permetin que els alumnes puguin arribar a objectius diferents a través de diferents maneres d'aprendre. Però cal insistir que tot això ha d'estar preparat a partir d'un enfocament efectiu i amb objectius ben definits.

Per fer-ho, com apunta l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial, caldrà tenir els objectius ben definits i veure com aquests es poden assolir des del punt de vista de tot el grup-classe, tenint en compte les múltiples maneres d'aprendre, des d'una perspectiva grupal i des de l'oportunitat, com he exposat anteriorment, i com defensen Campbell, Campbell, Collicott, Perner i Stone (1988:17):

No és possible ni desitjable que el mestre o professor d'una classe dediqui molt de temps treballant individualment amb cadascun dels alumnes excepcionals. Per això cal fer possible que l'ensenyament que es proporciona a aquests alumnes s'ofereixi en el context d'aprenentatge de tots els seus companys de classe.

Per acabar, els principis que donen sentit a l'educació inclusiva segons Stainback i Stainback (1992) i que he adoptat a la present recerca són:

*Classes que acullen la diversitat:* els mestres creen aules en les quals tots els estudiants s'hi troben totalment inclosos. L'atenció a la diversitat no es limita als estudiants amb discapacitat o als estudiants amb talent; les diferències de raça, religió, ètnia, entorn familiar, nivell econòmic i capacitats estan presents en totes les classes.

*Un currículum més ampli:* la inclusió significa implementar una modalitat de currículum multinivell. Ensenyar una classe heterogènia implica realitzar canvis curriculars. Els mètodes emprats es basen en l'aprenentatge cooperatiu, la resolució de problemes i el pensament crític, entre d'altres.

*El suport per als mestres:* la inclusió implica proporcionar un suport continu als professors a les seves aules i així trencar les barreres de l'aïllament professional. Una de les característiques que defineix la inclusió és l'ensenyament en equip, la col·laboració i la consulta. Per tant, a l'escola inclusiva es posa l'èmfasi en l'experiència compartida, on cadascú comparteix lliurement i obertament les seves habilitats i especialitats.

*Participació de les famílies:* finalment, la inclusió implica la participació dels pares o tutors de manera significativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Els programes de l'educació inclusiva han donat molta importància a la informació obtinguda dels pares sobre l'educació dels seus fills.

A mode de síntesi i alhora d'introducció al següent apartat, trobo imprescindible fer referència i aprofundir en un dels documents de més importància per a l'Educació

Inclusiva. Aquest és l'*Index for inclusion* elaborat per Booth i Ainscow (2002). És una eina útil per promoure la inclusió als centres educatius, i que mostra la complexitat i dinamisme d'aquests. Proposen un procediment de cinc fases que té com a objectiu que la pròpia escola reflexioni i aprofundeixi sobre la seva realitat, elaborar un pla de millora, l'implementi i finalment porti a terme una constant revisió i millora d'aquest. En aquesta línia i tenint en compte aquesta complexitat canviant, Ainscow en un article de Parrilla (2001) insisteix que la inclusió és bàsicament un procés de transformació. L'autor es refereix a les escoles inclusives com a *escoles en moviment* i afirma que són un motor del procés de canvi, tant de les pràctiques educatives com de l'organització dels centres, com de la cultura col·laborativa del professorat, perquè les seves pràctiques s'adaptin a les exigències d'una escola de qualitat, eficaç que pugui acollir a tot l'alumnat de la comunitat a la qual pertany.

Com es pot llegir a *L'Index for inclusion*<sup>20</sup> els fonaments d'aquest es basen en tres grans dimensions: la creació de cultures inclusives, la producció de polítiques inclusives i el desenvolupament de pràctiques inclusives. Aquestes les desenvoluparé en el següent apartat.

### **2.1.2 Les cultures, polítiques i pràctiques educatives inclusives**

Durant els primers anys d'elaboració de la tesi doctoral, per exemple en el DEA (Domingo, 2009), no feia cap referència a l'educació inclusiva. Inicialment, les meves preguntes de recerca, es referien a pràctiques educatives per "atendre a la diversitat". Temps més tard vaig adoptar l'expressió "assumir l'heterogeneïtat" (Fierro, 1996). I per últim, vaig afegir el verb *atendre*, anomenant-les pràctiques educatives que ajudessin o permetessin "assumir i atendre l'heterogeneïtat". La lectura de bibliografia relacionada amb la perspectiva de l'escola inclusiva, va provocar que aprofundís en el concepte, fent que finalment utilitzés el terme de "pràctiques educatives inclusives". Entenc les pràctiques educatives inclusives com aquelles actuacions pedagògiques que ofereixen i/o promouen les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tot l'alumnat. És a dir, segons Ainscow (2004), pràctiques educatives que permetin superar les barreres per a la participació i aprenentatge de tots els estudiants.

La qüestió principal que em plantejo està redactada des de la perspectiva de la inclusió desenvolupada anteriorment. És a dir, tenint en compte l'heterogeneïtat del grup, i no únicament l'individu, i també des del punt de vista de l'oportunitat i no des del dèficit. En la mateixa línia de la definició que fan Booth i Ainscow (2002:22) sobre la inclusió o inclusions, i entenent-les com "aquellos procesos que persiguen aumentar la participación del alumnado y reducir su exclusión en la cultura, en el currículum y en las comunidades".

---

<sup>20</sup> Document online: [www.eenet.org.uk/resources/docs/IndexCatalan.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IndexCatalan.pdf) [consultat 25 d'agost de 2013]

Però durant el desenvolupament del treball de camp, com exposaré més detalladament al capítol metodològic, el concepte de “pràctiques educatives inclusives” que em formulava des de l'àmbit de la didàctica em vaig adonar que em resultava insuficient per respondre la pregunta fonamental i eix de la tesi doctoral: “quins elements de l'escola rural i de les aules multigrau poden promoure la inclusió?”.

Hi havia altres elements relacionats amb el propi centre que eren claus i en certa manera eren responsables de les pràctiques, que no els estava tenint en compte. Per a aquest motiu, seguint les tres dimensions que proposen Booth i Ainscow (2002:8), a part de centrar-me en les pràctiques educatives inclusives d'aula, també vaig fer-ho en les cultures i polítiques del centre. Aquestes estan especificades en diverses seccions, indicadors, subindicadors i preguntes. Les dimensions que a continuació descriu (2006:11) i que recuperaré a cada capítol de l'estudi de cas, són tres: crear cultures inclusives, generar polítiques inclusives i portar a terme pràctiques inclusives.

#### Dimensió A. Crear cultures inclusives:

La dimensió sobre la creació de cultures inclusives es resumeix en:

Aquesta dimensió tracta sobre la manera de crear una comunitat segura, acollidora, col·laboradora i estimulante en la qual tothom se senti valorat i que constitueixi el fonament per aconseguir els nivells més alts d'èxit per a tots els estudiants. El seu interès rau en el desenvolupament de valors inclusius, compartits entre tot el professorat, l'alumnat, els membres del Consell Escolar i les famílies, i en la transmissió d'aquests valors a tots els membres nous del centre educatiu. Els principis que es deriven de les mesures escolars inclusives orienten les decisions sobre les polítiques i les pràctiques del dia a dia de manera que donen suport a l'aprenentatge de tots els estudiants per mitjà de processos continuats de desenvolupament escolar.

En aquesta dimensió destaquen dos indicadors: bastir la comunitat i establir valors inclusius.

##### Indicador A1: Bastir la comunitat

- A.1.1 Tothom se sent acollit.
- A.1.2 Els alumnes s'ajuden els uns als altres.
- A.1.3 Els professors col·laboren entre ells.
- A.1.4 El professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte.
- A.1.5 Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies.
- A.1.6 El professorat i els membres del Consell Escolar treballen conjuntament.
- A.1.7 Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre.

## Indicador A.2: Establir valors inclusius

- A.2.1 Les expectatives són altes per a tots els alumnes.
- A.2.2 La comunitat educativa comparteix els valors de l'educació inclusiva.
- A.2.3 Tots els alumnes són igualment valorats.
- A.2.4 El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, independentment del rol.
- A.2.5 El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre.
- A.2.6 El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació.

## Dimensió B. Generar polítiques inclusives:

La segona dimensió, relacionada amb les polítiques inclusives, es basa en:

Aquesta dimensió tracta d'assegurar que la inclusió impregni tots els plans del centre educatiu. Les polítiques fomenten la participació de l'alumnat i del professorat a partir del moment en què s'inscriuen al centre, permeten arribar a tots els infants i joves de la localitat i minimitzen les pressions d'exclusió. Totes les polítiques impliquen estratègies clares de canvi. Es considera *suport* aquella activitat que augmenta la capacitat d'un centre per atendre la diversitat del seu alumnat. Totes les formes de suport es desenvolupen d'acord amb els principis inclusius i s'apleguen dins d'un únic marc.

Seguint Booth i Ainscow (2002:40), en aquesta dimensió trobem dos indicadors: "desenvolupar una escola per a tots i organitzar suport a la diversitat".

### Indicador B.1 Promoure una escola per a tothom

- B.1.1 Els nomenaments i les promocions del professorat són justos.
- B.1.2 S'ajuda el professorat nou a integrar-se al centre.
- B.1.3 El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat.
- B.1.4 Les instal·lacions del centre són accessibles a tothom.
- B.1.5 S'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre.
- B.1.6 El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat.

### Indicador B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat

- B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport.
- B.2.2 Les activitats de formació ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat.
- B.2.3 Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen la inclusió.
- B.2.4 El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.
- B.2.5 El suport que es dona a l'alumnat d'incorporació tardana, que no coneix la llengua, es coordina amb altres suports pedagògics.
- B.2.6 Els programes d'orientació educativa i de suport a problemes de conducta es vinculen al currículum i a les mesures de suport a l'aprenentatge.
- B.2.7 Es redueixen les expulsions per indisciplina.
- B.2.8 Es redueix l'absentisme escolar.
- B.2.9 Es redueix la intimidació.

## Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives:

Per acabar, la dimensió que es basa en el desenvolupament de pràctiques inclusives consisteix en:

Aquesta dimensió tracta de com fer que les pràctiques escolars reflecteixin les cultures i les polítiques inclusives del centre educatiu. Les classes es duen a terme tenint en compte la diversitat de l'alumnat. Es fomenta que els estudiants s'impliquin activament en tots els aspectes de la seva educació, la qual parteix dels seus coneixements previs i de les experiències fora del centre. El professorat identifica els recursos materials i els recursos de tota la comunitat educativa (alumnat, famílies, institucions de la comunitat) que es poden mobilitzar per impulsar l'aprenentatge i la participació.

Segons Booth i Ainscow (2002:41) dins d'aquesta dimensió hi ha dos indicadors: "orquestrar o articular l'aprenentatge i mobilitzar recursos".

Indicador C.1 Orquestrar l'aprenentatge:

- C.1.1 Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui.
- C.1.2 Les classes promouen la participació de tot l'alumnat.
- C.1.3 El treball a classe promou una comprensió de la diferència més gran.
- C.1.4 L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge.
- C.1.5 Els alumnes aprenen col·laborativament.
- C.1.6 L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat.
- C.1.7 La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.
- C.1.8 El professorat utilitza la docència compartida.
- C.1.9 El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- C.1.10 Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.
- C.1.11 L'alumnat pot participar en activitats extraescolars.

Indicador C.2 Mobilitzar els recursos:

- C.2.1 Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.
- C.2.2 L'experiència del professorat s'aprofita plenament.
- C.2.3 El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació.
- C.2.4 Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.
- C.2.5 Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió.

Seguint també les tres dimensions de l'*Index for Inclusion*, en el projecte *Roma*, de López Melero (2003) s'analitzen les barreres que estan impossibilitant la participació, convivència i l'aprenentatge a l'escola. Molt resumidament les conclusions (2011:42) són:

*Barreres polítiques:* lleis i normatives contradictòries per part de l'Administració que no faciliten la tasca.

*Barreres culturals*: la permanent actitud de classificar i establir normes discriminatòries entre l'alumnat, el que es coneix com etiquetatge.

*Barreres didàctiques*: concretament el projecte en destaca cinc. La primera és la competitivitat a les aules en comptes de treball cooperatiu i solidari, és a dir, quan l'aula no és considerada com una comunitat de convivència i aprenentatge. També, que el currículum estigui estructurat en disciplines així com l'ús del llibre de text, que no es basa en un aprenentatge de resolució de problemes. Afegeix també que caldria trencar amb el concepte d'adaptacions curriculars. En tercer lloc, l'organització espai-temps ja que una escola sense exclusions requereix una organització que vagi en la mateixa línia que l'activitat que s'ha de realitzar. Seguidament, la necessària re-professionalització del professorat per a la comprensió de la diversitat, passant del professor tècnic-racional al professor com a investigador. I en cinquè lloc i últim, l'escola pública i l'aprenentatge a partir de la participació entre famílies i professorat, passant de les escoles antidemocràtiques a les escoles democràtiques.

Aquesta recerca, que es va portar a terme en escoles ordinàries, em serveix com a punt de partida també per a poder respondre la meua pregunta de tesi: "quins elements de l'escola rural i de les aules multigràu poden promoure la inclusió?". López Melero (2003) analitza les barreres que impossibiliten la inclusió a les escoles ordinàries. La meua pregunta, en canvi, està formulada en positiu i és específica per a l'escola rural i les aules multigràu. La present recerca pretén fer un pas més en aquesta línia plantejada per López Melero (2003) seguint a Booth i Ainscow (2002).

Tenint en compte l'especificitat de la meua recerca, els dos apartats que presento a continuació (2.2 i 2.3) corresponen a exposar la situació i la conceptualització teòrica del terme tant de l'escola rural com de les aules multigràu, així com els antecedents de la recerca.

## **2.2 L'Escola rural. La situació a Catalunya i aproximació a l'anàlisi conceptual del terme**

L'afirmació que l'escola rural és una escola inclusiva de *per se* està molt estesa però des del meu punt de vista penso que no és correcte fer aquesta generalització ja que *no hi ha una escola rural tipus, sinó que hi ha tipus d'escoles rurals*. Una diversitat que, com he exposat al capítol número un, no queda reflectit en els discursos existents per part del col·lectiu de mestres d'escola rural. Aquestes diferències entre les escoles existents es plasmen en la bibliografia revisada, ja que aquesta mostra varis intents d'aproximació, sense un consens clar i afegint molts matisos a la definició del concepte d'escola rural.

Tenint en compte que l'escola seleccionada per a l'estudi de cas ha estat intencionadament un centre educatiu d'aquest tipus, trobo imprescindible aprofundir-hi. En primer lloc, situant la realitat de l'escola rural catalana i posteriorment realitzant una aproximació a l'anàlisi conceptual del terme. Aquest treball ajudarà a comprendre les especificitats d'aquesta, a matisar-ne les seves característiques que han estat tan

fàcilment generalitzades, i per tant contribuirà en el coneixement de la temàtica de l'escola rural.

### **2.2.1 La situació de l'Escola Rural a Catalunya**

Catalunya té una superfície de 32.107 Km<sup>2</sup>, està formada per 946 municipis on viuen 7.512.381 habitants (Generalitat de Catalunya, 2013), organitzats en quatre províncies: Barcelona, Girona Lleida i Tarragona, essent la primera la capital del país. Catalunya, partint de dades geogràfiques, es pot considerar un país rural, en canvi, des del punt de vista demogràfic no ho és gens.

En relació a la geografia catalana, els petits municipis considerats com aquells que no superen els 3.000 habitants ocupen el 69% del territori català, més de dos terços d'aquest (Feu, 2010). És a dir, dels 946 municipis a Catalunya, el 71,85% (680) són petits municipis. L'elevada representativitat de petits municipis és present especialment a les comarques de Lleida on el 89% dels municipis no superen els 3.000 habitants, en segon i tercer lloc a Girona (79%) i Tarragona (76%), essent la província de Barcelona, l'última comparativament amb la resta però alhora prou alta (41,8%).

En canvi, si ens fixem en el nombre d'habitants les xifres són contràries, concretament un 95% de la població de Catalunya és urbana. És a dir, la majoria d'habitants catalans es concentren en un dels 300 municipis de més de 2.000 habitants i d'aquests, 5.012.961 habitants, es concentren a l'Àrea Metropolitana de Barcelona que correspon únicament a 636 Km<sup>2</sup> d'extensió de territori.

En relació a l'educació, Catalunya compta amb una política específica per a l'Escola Rural des de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979) que va permetre iniciar el traspàs de competències en matèria d'Educació (1 de gener de 1981). Concretament una de les primeres mesures adoptades i més efectives per part del Departament d'Educació va ser el disseny del "Pla de suport a l'Escola Rural", que tenia uns objectius educatius clars relacionats amb la integració de l'infant en la societat, l'apropament de l'escola a la realitat dels infants, qualitat dels edificis i els equipaments, i estabilitat i preparació del professorat, plantejant les línies de treball següents, segons Soler (2005:89):

- Descentralització dels serveis (centres de recursos pedagògics, oficines gestores comarcals, equips d'assessorament psicopedagògic).
- Desconcentració escolar.
- Política de construccions que «tingui en compte les característiques individuals de cada lloc».
- Dotació o renovació d'equipaments.
- Intenció de crear la figura del mestre itinerant per a matèries com l'educació física, la música o els idiomes.

Durant la dècada dels vuitanta s'aconsegueixen aquests grans objectius del pla gràcies, en part, als moviments de renovació pedagògica, concretament als mestres rurals que formen el SERC. Aquests realitzen debats intensos sobre el model organitzatiu de les escoles rurals tenint en compte aquests objectius esmentats i els mestres del SERC aproven el document "*Projecte de Zones Escolars per a l'escola rural*" (FMRP, 1987:5) en el qual consensuen una definició com una ZER<sup>21</sup>:

La ZER avarca 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, en 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 a nivell organitzatiu i pedagògic i està estretament relacionada amb la resta d'escoles.

Aquest fet comporta un canvi molt important a les escoles rurals del país, passant de ser escoles pràcticament aïllades i sovint limitades -amb pocs recursos materials i personals- a esdevenir petites xarxes d'escoles amb moltes possibilitats. Un dels canvis més significatius és el sentiment de pertinença a un grup, en aquest cas a la ZER, i tots els beneficis que això comporta des de la possibilitat de poder compartir les inquietuds pedagògiques, els mestres especialistes itinerants, agrupar-se per a les sortides, compartir el material, les festes conjuntes, etc.

Anys més tard de la seva aprovació, trobem una altra definició de ZER escrita al Decret 195/1996 de 12 de juny pel qual s'aprova el reglament orgànic de centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària (ROC).

- Les ZERs són institucions escolars de caràcter públic formades per l'agrupació de col·legis d'educació infantil i primària d'estructura unitària o cíclica.
- Les ZERs es constitueixen amb la finalitat d'oferir el servei d'ensenyament en condicions de major qualitat en zones de baixa demografia escolar.

---

<sup>21</sup> El 9 d'abril de 1990 (DOGC, 18/abril/1990) es creen les primeres quinze ZERs de Catalunya que varen ser: De bat a bat, Llaromí, Font del Cuscó, Borredà-Vilada, Moianés, Les Goges, Tramuntana, Cerdanya, Guicivervi, La Segarra, El Solsonès, Montsant-de Prades, Priorat Oest, Atzavara i Riu Avall.

A part de les ZERs existeix una altra estructura organitzativa de l'escola rural a Catalunya, els anomenats "Agrupaments Funcionals" (AF) que consisteixen en un grup d'escoles rurals que comparteixen únicament els recursos personals i materials, com poden ser els mestres especialistes itinerants. Aquestes escoles, a diferència de les ZERs, no comparteixen projecte educatiu ni tenen afinitat pedagògica. Per últim, també hi ha escoles que no formen part de cap AF ni ZER, són escoles rurals que per diferents motius, es troben soles i mantenen la seva pròpia idiosincràsia. Aquest és el cas, per exemple, de l'escola rural on he realitzat el treball de camp de la tesi. Aquesta escola de nova creació té una situació geogràfica singular i no hi té cap altra escola rural a prop per establir relacions organitzatives.

Les dades de l'any 2010 mostren que a Catalunya hi ha 12.727 alumnes matriculats a les aproximades 400 escoles rurals existents a Catalunya. D'aquestes, el 37'2% tenen escoles integrades en una ZER (339 escoles) i la resta corresponen a AF o a escoles aïllades. A continuació, a la Taula 1 es poden llegir les dades quantitatives organitzades pels Serveis Territorials (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya):

	ZERs	Escoles
Barcelona – Comarques	3	8
Catalunya central	16	51
Girona	17	58
Lleida	33	118
Maresme- Vallès Oriental	1	3
Tarragona	14	43
Terres de l'Ebre	14	39

Taula 1. Nombre de ZERs i escoles rurals. Font: Direcció General d'EINF i EPRI. Departament d'Ensenyament.

Seguidament, un cop contextualitzada l'Escola Rural a Catalunya el següent apartat té la voluntat d'aprofundir en el propi concepte. Ho portaré a terme a partir d'una aproximació a l'anàlisi conceptual del terme des del punt de vista històric.

### 2.2.2 Aproximació a l'anàlisi conceptual de l'Escola Rural

Com es pot llegir al primer capítol, un dels motius que em va conduir a iniciar la present tesi doctoral va ser la voluntat d'aprofundir en el coneixement de l'escola rural. Fascinada pels discursos del SERC que mostraven la part més atractiva de l'escola rural, en contrast amb la realitat que anava coneixent i la poca recerca sobre la temàtica em van fer decidir. La definició i caracterització de l'escola rural per part del SERC ha estat la més visible en l'àmbit educatiu, però des del meu punt de vista, aquesta definició tan generalitzada i socialment "acceptada" està mancada de matisos. Per aquest motiu, aquest apartat té l'objectiu de fer-los aflorar aconseguint d'aquesta manera explorar, descriure i analitzar el concepte "d'escola rural" fugint de generalitzacions.

La bibliografia mostra que les primeres recerques sobre la temàtica Catalunya van ser tesis doctorals. Feu (1999) aprofundeix en els aspectes històrics, polítics i legislatius de les

escoles unitàries i cícliques de la província de Girona i Boix (1993) fa una proposta de millora de la formació permanent del mestre rural a la comarca de l'Alt Penedès. Però en relació a la conceptualització del terme, un treball més significatiu a Catalunya és l'anàlisi sobre la construcció de la identitat d'aquesta tipologia d'escoles de Soler (2008) que fa un repàs d'un debat existent, des de 1996. L'autor analitza l'evolució de l'escola rural posant èmfasi en els diferents rols que ha tingut el mestre d'aquest tipus d'escoles i com aquestes han anat canviant. Contràriament, Del Barrio (1996) negava l'existència d'una escola amb identitat pròpia i es referia a l'escola rural simplement "com una escola situada en el medi rural". En canvi, Álvarez i Jurado (1998) defensaven no només l'existència d'aquesta sinó la necessitat de l'escola rural.

Davant d'aquesta diversitat, Feu (2008) afirma que no és cap problema que l'escola rural es pugui entendre de formes tan diferents. És més, considera que fins i tot és un avantatge, perquè fa evident, entre d'altres coses, que l'escola rural és una realitat complexa i, sobretot, plural. L'autor textualment apunta que "no hi ha una sola escola rural, n'hi ha moltes". Per tant tenint en compte aquesta multiplicitat, i sense la voluntat d'homogeneïtzar, la meua intenció és explorar diferents definicions d'escola rural. Ho faig amb l'objectiu de comprendre millor el terme i respondre el primer objectiu de la recerca: "explorar, descriure i analitzar el concepte d'escola rural, fugint de generalitzacions, a partir de l'anàlisi de definicions mitjançant la història conceptual".

Paral·lelament aquest apartat vol copsar també les diferents mirades que se li atribueixen al llarg dels anys, i més específicament el valor pedagògic i inclusiu d'aquest tipus d'escoles, amb la intenció d'identificar uns primers elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió.

Aprofundir en la conceptualització del terme implica partir dels nombrosos treballs ja publicats sobre l'evolució històrica de l'escola rural a Catalunya (Subirats, 1983; Feu, 1998, 2003, 2005; Soler, 2006, 2007, 2008) i a Espanya (Soler, 2005; Feu, 2004; Hernández, 2000). Ho he realitzat a partir de diferents definicions d'escola rural, centrant-me més en la comprensió de la construcció i evolució del concepte que en els aspectes històrics pròpiament que, com he esmentat anteriorment, ja han estat àmpliament treballats.

He portat a terme l'anàlisi seguint l'àmbit de la història conceptual, que està formada per dues grans corrents: l'escola de Cambridge i la Begriffsgeschichte de Reinhart Koselleck. Concretament m'he centrat en la segona, a partir dels treballs realitzats des de la tradició hermenèutica i els fonaments i reflexions de Koselleck (1993), de Soler (2009) i Vilanou (2006:166):

La historia conceptual exige un paso previo, ya que antes de proceder a revisar los discursos fija su atención en los conceptos, no buscando su definición correcta sino su despliegue histórico. En este sentido, la historia conceptual atiende al proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente al tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación. Así pues, al referirse a la doble dimensión sincrónica y diacrónica, la historia conceptual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje. Así pues, la historia conceptual clarifica también la diversidad de niveles de los significados de un concepto que proceden cronológicamente de épocas diferentes. De este modo, va más allá de la alternativa estricta entre sincronía y diacronía, remitiendo más bien a la simultaneidad de lo anacrónico, que pueda estar contenida en un concepto.

La història conceptual s'interessa més pel desplegament històric dels conceptes, com aquests s'articulen i els seus diferents nivells de significats, que per l'exactitud i validesa de la seva definició. Aquesta perspectiva d'anàlisi em porta a una metodologia que implica fer una aproximació a l'anàlisi conceptual del terme *escola rural* a partir de definicions i textos, que fan referència al concepte des del punt de vista històric. La selecció de textos<sup>22</sup> pretén posar de manifest les diferents definicions sobre les escoles rurals des de finals del segle XIX fins a l'actualitat a Catalunya i a Espanya, amb la intenció de sintetitzar els elements que conformen el concepte i poder comprendre'l millor. En total han estat quaranta-dos textos, de trenta-sis autors i autors diferents, que estan recollits a l'Annex número 2.

Per portar-ho a terme, he tingut en compte quatre elements claus que, tots ells en el seu conjunt, considero que contenen la informació necessària, per realitzar l'anàlisi conceptual. Com es pot observar a l'Annex número 2, els elements claus que he subratllat a cada definició estan relacionats amb el context extern (que inclou el context social, polític i cultural), el context institucional (l'escola pròpiament), amb el paper del mestre pròpiament i per últim, amb el procés d'ensenyament-aprenentatge (els aspectes més pedagògics). Aquests van associats intrínsecament al concepte i estan recollits per ordre cronològic.

He diferenciat cinc etapes tenint en compte la història de Catalunya i Espanya des de finals del segle XIX fins a l'actualitat. La primera correspon a l'etapa on l'escola rural era molt desprestigiada (a), a continuació un altre apartat per la revalorització d'aquesta durant la República fins arribar a la Guerra Civil (b). La tercera etapa consisteix en la paralització, duresa de la dictadura i la postguerra (c). Seguidament he cregut oportú dedicar un altre apartat que s'inicia a partir de la democràcia (d) i per últim un per la nova ruralitat i l'escola rural actual (e).

---

<sup>22</sup>Alguns d'aquests són textos de l'època pròpiament i d'altres són textos sobre l'època. Estan recollits a l'Annex número 2 i les referències es troben a l'apartat de la bibliografia.

- a) Escola incompleta (segle XIX)
- b) Revalorització durant la República i Guerra Civil
- c) Paralització, dictadura i postguerra
- d) Les concentracions i les primeres ZERs a Catalunya (de 1970 a 1990)
- e) La nova ruralitat i escola rural.

La varietat de textos que he escollit per fer l'anàlisi, des de finals del segle XIX i durant tot el segle XX a Catalunya i Espanya, fan emergir els diversos elements que he anat subratllant, com es pot consultar a l'Annex número 3. Aquests es poden sistematitzar en quatre categories o nivells, com he exposat anteriorment, que permeten iniciar l'anàlisi del concepte *d'escola rural*. En primer lloc, aquells elements que defineixen el marc de l'escola rural i que estan relacionats amb el context extern, és a dir, polític, social i cultural del moment històric. En un segon nivell hi ha aquells elements que fan referència al context institucional, la pròpia escola. Seguidament aquells relacionats amb el paper del mestre i per últim la quarta categoria, que es defineix amb els elements pedagògics que conformen el procés d'ensenyament-aprenentatge a les escoles rurals:

- a) Elements en relació al context extern (social, polític i cultural)
- b) Elements en relació al context institucional (escola)
- c) Elements relacionats amb el paper del mestre pròpiament
- d) Elements en relació al procés d'ensenyament - aprenentatge (pedagògics)

En aquesta anàlisi, com es pot observar si comparem l'Annex 2 i l'Annex 3, he prescindit d'alguns elements que no els trobo específics del concepte d'escola rural, per exemple tots els que fan referència a l'estètica, a la decoració i aspecte de les aules en els diferents moments històrics, ja que lògicament hi ha diferències significatives entre l'etapa de la República, la dictadura o l'actualitat. A més, considero que aquests elements són generalitzables per a tot tipus d'escoles del nostre país, no únicament les rurals.

Seguint el procés emprat per Soler (2009) a la seva tesi doctoral, en la qual desenvolupa l'anàlisi del concepte de *renovació pedagògica*, he realitzat la revisió i conceptualització d'aquests elements amb la intenció d'aprofundir en el(s) sentit(s) i significat(s) de l'escola rural. Després de realitzar la categorització observem que el terme està configurat per diferents elements, alguns confluents i altres divergents entre ells al llarg de la història.

He considerat elements convergents aquells que es mantenen en el temps, no forçosament que es repeteixin sinó que, com a mínim, des de finals del segle XIX fins a l'actualitat no es contradueixen entre ells. En canvi, aquells elements que emergeixen com a oposats en les diferents etapes històriques els he considerat com a elements divergents. Algunes d'aquestes divergències entre elements estan condicionades pel moment històric, el qual és molt canviant i diferent entre etapes. Per a aquest motiu per fer-ho

més comprensible, tal i com es pot consultar als quadres-resum de l'Annex número 4, a l'apartat de les divergències assenyalant els diferents moments històrics.

Tot i les possibles limitacions d'aquesta primera conceptualització parcial del terme, la síntesi dels elements relacionats amb les quatre categories fa emergir algunes primeres idees que són interessants destacar. Concretament trenta-set ítems que em serveixen de punt de partida per continuar analitzant i que estan desenvolupats a l'Annex número 5.

A partir de les idees esmentades anteriorment, recollides a l'Annex 5, he elaborat un quadre-resum que correspon a la síntesi dels elements més específics de l'escola rural, assenyalant amb negreta els conceptes clau, com es pot veure a continuació (taula 2):

ESCOLA RURAL	
Context extern	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El món rural i la seva escola han sofert un <b>abandonament</b> al llarg dels anys, acompanyat d'adversitats administratives i han estat <b>oblidats</b> per teòrics i pedagogs.</li> <li>▪ El territori rural i els seus habitants estan en <b>constant transformació</b>, és un sistema que es va adaptant i redefinint, comportant una <b>pèrdua de la identitat tradicional de ruralitat</b>.</li> <li>▪ Ha tingut una <b>funció social</b> i ha estat l'<b>únic focus cultural</b> del municipi, de diferents maneres i amb objectius diversos al llarg de la història. És permanent la <b>voluntat</b> d'organitzar una acció cultural intensa sobre el municipi.</li> </ul>
Context institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'escola rural és l'escola de <b>les tres "p"</b>, és una escola pública, que pel seu nombre baix d'alumnes no permet una escola graduada (petita) i arrelada al poble.</li> <li>▪ Les visions de l'ER són contraposades, existeix la idea de creure que és una còpia de l'escola urbana i també la creença que és un model d'escola diferent. L'ER sempre ha tingut la <b>voluntat de trobar una fisonomia pròpia</b>.</li> </ul>
Paper del Mestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'ER sempre ha <b>necessitat mestres integrals i polivalents</b> a causa del nombre i diversitat de tasques a realitzar.</li> <li>▪ Molts mestres rurals no tenien cap formació, i els que sí, eren formats a les ciutats. Actualment encara molts mestres rurals són formats des d'una perspectiva urbana i no tenen una <b>formació específica</b> sobre escola rural.</li> <li>▪ A llarg de la història, veiem com hi ha molta <b>diversitat pel que fa als mestres</b> que desprenen entusiasme, desig, il·lusió i interès per introduir metodologies pedagògiques innovadores i altres mestres que mostren més indiferència i que es limiten a portar a terme un ensenyament més tradicional.</li> </ul>
Procés d'ensenyament-aprenentatge (aspectes pedagògics)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com a elements convergents al llarg de la història, les aules de les escoles rurals es caracteritzen per tenir <b>grups heterogenis, multigràu i interacció multinivell</b> comportant una diversitat de models organitzatius.</li> <li>▪ A l'escola rural el mestre pot tenir un <b>tracte més personalitzat</b> amb cada alumne, on s'intenta <b>respectar el ritme</b>.</li> <li>▪ És interessant destacar que a totes les etapes històriques <b>emergeixen les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir l'escola rural</b>.</li> </ul>

Taula 2. Aproximació al concepte d'Escola Rural. Font: elaboració pròpia a partir de l'aproximació a l'anàlisi conceptual del terme.

Les característiques exposades a la taula anterior ens mostren com s'ha anat transformant el concepte d'*escola rural* al llarg dels anys però també ens defineix, a partir dels elements confluents, com és aquesta a l'actualitat. Fent referència a la situació de l'escola rural actual a Catalunya, Llevot i Garreta (2008) mostren conclusions coincidents a partir d'un estudi realitzat a un gran nombre de mestres d'escola rural, a partir d'enquestes i de cinc

estudis de casos. Aquests elements, que es repeteixen en les dues recerques, els he distribuït seguint les categories emprades en la meva anàlisi, de la següent manera com es pot observar a continuació:

- Context social:
  - L'escola rural integra diferents tipologies d'escoles, deixant enrere la imatge de l'escola unitària amb un sol mestre.
  - Els canvis socials, la millora de les comunicacions i les ZER han contribuït a aquesta realitat plural.
- Context institucional:
  - Les característiques d'aquestes escoles faciliten la implicació de tota la comunitat educativa.
- El paper del mestre:
  - Cal potenciar la formació inicial i aprendre de les escoles rurals actuals.
- Procés d'ensenyament – aprenentatge (aspectes pedagògics):
  - Relacions educatives estretes i contacte fluid que fomenta l'aplicació de metodologies actives promovent l'autonomia dels alumnes i les experiències de treball col·laboratiu.
  - La interacció entre alumnes de diferents edats i bon clima afavoreixen l'aprenentatge.
  - Qualitat pedagògica constatada amb algunes qüestions que podrien millorar-se.
  - Experiències educatives innovadores portades a terme per mestres que han hagut de lluitar molt en el passat per la dignificació de l'escola rural.
  - Projectes educatius que aprofiten al màxim el medi on estan situades les escoles.

Taula 3. Conclusions de la recerca, primera part. Font: Llevot i Garreta (2008).

L'estudi mostra altres tipus de conclusions sobre l'estat de l'escola rural actual que no han estat contemplades a la conceptualització però que poden servir per complementar-la. Aquestes estan relacionades únicament amb el context social i els aspectes referents al paper del mestre, concretament amb el nombre d'alumnes, el reconeixement social i la satisfacció dels mestres com es mostra a continuació:

- Context social:*
- Hi ha una tendència al creixement del nombre d'alumnes de les zones rurals, però també es manifesta la tendència a les concentracions fent reduir el nombre d'alumnes de centres petits.
  - El reconeixement social va en funció de l'estabilitat de nombre d'alumnes de cada escola rural i de les infraestructures.
- Paper del mestre:*
- Hi ha més satisfacció dels mestres que treballen a centres que conserven la població escolar i que tenen recursos.

Taula 4. Conclusions de la recerca, segona part. Font: Llevot i Garreta (2008).

En aquest segon apartat del capítol teòric, he aprofundit en el terme d'escola rural, indagant en com s'articulen els conceptes i quins significats tenen. L'elaboració d'aquest procés m'ha permès apropar-me a un dels conceptes claus que constitueixen la pregunta

de recerca principal de la tesi: *quins elements de l'escola rural i de les aules multigran poden promoure la inclusió?*

Si ens fixem en aquesta pregunta veurem que es pot dividir en dues parts. En primer lloc, “què fa de l'escola rural més potencialment inclusiva?” i seguidament, “quins elements concrets de les aules multigran poden promoure la inclusió?”. L'anàlisi conceptual permet respondre una part de la primera qüestió, que més endavant serà analitzada a partir de l'estudi de cas, i desenvolupada a les conclusions. Alguns dels elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió i que emergeixen d'aquesta primera anàlisi són:

- Situada en un context rural habituat a estar en constant transformació i amb voluntat de promoure accions culturals al municipi.
- És una escola pública que acull a tot tipus d'alumnes, les seves dimensions reduïdes aporten avantatges organitzatius i estan molt lligades a la comunitat. Es reconeix com una tipologia diferent a la graduada i té interès per trobar una fisonomia pròpia, actualment desdibuixada.
- Necessita mestres integrats i polivalents, que tinguin la voluntat de treballar i formar-se en aquesta tipologia d'escola.
- Els grups heterogenis d'edat i les interaccions multinivell, acompanyats de diferents models organitzatius. El respecte dels temps i l'atenció individual als alumnes.

Aquest últim punt està relacionat, com he comentat anteriorment, amb la segona part de la pregunta central referida a *les aules multigran* a la que la present tesi doctoral també pretén donar respostes. A partir de l'anàlisi, un dels resultats sorprenents és observar com a part dels elements didàctics i organitzatius propis del procés d'ensenyament-aprenentatge comentats anteriorment, també de l'anàlisi es desprèn **que a totes les etapes històriques** emergeixen **les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir l'escola rural**. Esbrinar el sentit d'aquest verb en condicional és precisament el motiu principal pel qual vaig iniciar aquesta recerca.

Amb l'objectiu clar d'aprofundir en aquestes potencialitats pedagògiques, de l'àmbit concret de la didàctica, trobo imprescindible portar-ho a terme des de dins l'aula. Tenint en compte que totes les escoles rurals estan organitzades en aules multigran, a continuació conceptualitzo i situo el terme i, seguidament faig un repàs dels antecedents sobre les aules multigran.

### 2.3 Les aules multigrau. Conceptualització i antecedents

A les aules de les escoles d'arreu del món, especialment a les escoles públiques, hi conviuen nens i nenes diferents entre ells pel que fa a l'origen, la llengua, el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies, les habilitats, els interessos, els ritmes d'aprenentatge, la maduració, etc. També existeixen aules heterogènies pel que fa a l'edat dels alumnes, on a part de totes les diferències esmentades anteriorment també hi ha alumnes de diferents edats que conviuen i aprenen junts. Aquestes són les aules multigrau.

Segurament la multigraduació és la característica més singular de l'escola rural respecte a altres escoles ordinàries, tot i que també hi ha d'aquestes que ho són. Però el que sí puc afirmar és que totes les aules de les escoles rurals són multigrau, per aquest motiu considero que per conèixer els aspectes pedagògics de l'escola rural és imprescindible abordar la temàtica de la multigraduació.

En el present apartat pretenc conceptualitzar el terme *aula multigrau* i aprofundir en els antecedents existents d'aquesta, diferenciant entre aquells referents a escoles que aposten per la multigraduació com a opció pedagògica i les que són multigrau per motius únicament estructurals. Aquest doble procés em permet analitzar recerques de temàtiques diverses que enriqueixen el coneixement sobre les aules multigrau i em conviden a aprofundir en aquelles concretes que es relacionen directament amb els objectius que em plantejo en aquesta tesi i l'estudi de cas realitzat. Un procés desenvolupat a partir d'una recerca bibliogràfica sobre la temàtica en el marc de la investigació científica internacional.

#### 2.3.1 Conceptualització i presència internacional.

El terme "multigrau" no es troba explícitament al diccionari (IEC, 2011)<sup>23</sup>, aquesta és una paraula composta pel prefix "multi" que significa "molts, més que un" i el mot "grau" que en educació concretament la podem definir com *cadascuna de les seccions en què s'agrupen els alumnes segons l'edat i l'estadi de coneixements* (Grup Enciclopèdia Catalana, 2011)<sup>24</sup>. Per tant, d'aquestes dues definicions s'extreu que, una aula multigrau correspon a un espai educatiu en el qual hi ha molts alumnes, o més d'un com a mínim, que tenen diferents edats i estadis de coneixement. És a dir, les aules multigrau són aquelles estructures de classe composades per alumnes heterogenis pel que fa a l'edat.

---

<sup>23</sup> Diccionari de la llengua catalana de l'IEC versió online: <http://dlc.iec.cat/> [consultat 10 de setembre de 2013].

<sup>24</sup> Consultat al Diccionari del Grup Enciclopèdia catalana, versió online: [www.diccionari.cat](http://www.diccionari.cat) [consultat 10 de setembre de 2013].

La paraula “multigrau”, que prové de la mateixa família que el verb “graduar”, significa *marcar (en una cosa) els graus en què es divideix* (IEC, 2011). Per tant el terme “multigrau” parteix del concepte de graduació. La graduació és l’organització educativa que impera a les escoles d’arreu del món, és a dir agrupar als alumnes de la mateixa edat biològica per cursos i aules. Aquesta dada ens evidencia la importància del procés de Graduació de les escoles i per aquest motiu trobo imprescindible fer un apunt històric sobre aquesta qüestió.

El procés de Graduació de l’escola pública a Espanya i Catalunya es va establir per mitjà d’un decret l’any 1898, tot i que no va ser fins l’any 1931, en període republicà, que es va fer efectiu en municipis mitjans i petits. Les següents dades (Soler, 2008:16), exposades a la taula número 5, ens ajuden a entendre el que va significar aquest canvi a la província de Barcelona, durant el curs 1928-1929:

<b>Escoles graduades</b>	<b>Escoles unitàries</b>	<b>Escoles mixtes</b>
4, 66%	81,8%	13,54%

Taula 5. Percentatges dels tipus d’escoles durant el curs 1928-1929. Font: Soler (2008:16).

Segons Soler (2008:16) aquest procés va comportar:

La implantació de criteris de racionalitat científica en l’organització pública. Davant d’un model vigent d’una escola unitària que organitzava el procés d’instrucció a partir d’uns mètodes didàctics considerats anacrònics, el model de l’escola graduada ofería els avantatges d’un ensenyament articulat dins d’unes aules que acollien alumnes agrupats de forma homogènia, per edats i nivells: les seccions dins d’una mateixa escola. Aquest salt, innovador des del punt de vista didàctic i organitzatiu, va suposar un avenç qualitatiu important per a les escoles urbanes. Però aquest model d’escola graduada es va oposar al model d’escola unitària i va continuar relegant les escoles rurals a una categoria inferior. (...) com que era impossible portar la graduació a aquells pobles amb una matrícula escolar baixa, l’escola rural va quedar al marge d’aquest procés innovador i la seva consideració social va resultar greument afectada.

Aquesta visió negativa de l’escola rural s’ha prolongat durant molts anys i ha estat molt perjudicial. Malgrat tot, amb el temps la percepció social ha anat canviant, i millorant en alguns períodes, per diferents motius que he exposat en l’apartat anterior d’aquest capítol.

La presència actual de les escoles amb aules multigrau correspon al 30% de les escoles que hi ha al món. Tot i aquesta xifra significativa, hi ha poca informació sobre el nombre d’escoles multigrau per països ja que la majoria d’aquests no publiquen les estadístiques sobre l’ensenyament multigrau dels sistemes educatius respectius, però Little (2006) mostra algunes dades sobre la temàtica:

País	Any	Nombre d'escoles multigrau
Anglaterra	2000	El 25'4% de totes les classes de Primària
França	2000	El 34% de totes les classes de Primària i un 4'5% són unitàries
Irlanda	2001	El 42% de totes les classes de Primària
Noruega	2000	El 34% de totes les classes de Primària
Nepal	1998	Gairebé totes les classes de Primària
Perú	1988	Hi ha 21.1000 escoles i 41.000 mestres
Índia	1986	El 84% de les escoles tenen tres mestres o menys. Els 67% són escoles multigrau.

Taula 6. Nombre d'escoles multigrau a diferents països. Font: Little i altres (2006:5)

La invisibilitat d'aquestes dades amaga un seguit de greuges comparatius amb altres escoles dels quals l'escola rural en surt perjudicada. En primer lloc, és important constatar que els escassos estudis realitzats sobre la temàtica, tant d'aules multigrau com d'educació als territoris rurals, em fan alertar que sóc davant d'una temàtica considerablement poc estudiada respecte a altres branques de la recerca educativa (Colardarci, 2007) i com a conseqüència en dificulta la recerca d'antecedents. Identificar els motius d'aquest fet és un procés necessari però complex. Alguns dels factors que m'ajuden a comprendre la complexitat del fenomen són: a) factors epistemològics, b) factors polítics, c) econòmics d) socials:

a) El factor epistemològic, segons Arnold (2000) és un dels que ha contribuït a la limitada comprensió de l'escola rural ja que segons l'autor existeix una manca de consens en la definició del terme "rural" degut a la complexitat per elaborar una definició que reflecteixi la diversitat i la naturalesa de les zones rurals. En relació amb la recerca que hi ha disponible sobre la temàtica, Colardarci (2007) assenyalava que les descripcions superficials del context dificulten la interpretació clara dels resultats dels estudis concrets i la síntesi significativa de resultats de diferents estudis, comportant que no hi hagi una acumulació de coneixement fiable. Arnold (2000) afegeix que aquest és un dels fets que afecta a la qualitat de la recerca sobre educació rural.

b) En segon lloc, la falta d'interès polític pel món rural és evident malgrat que l'existència d'escoles rurals del món és elevat, aproximadament un 30% del total. Aquest fet provoca, segons Aicha Bah-Diallo directora general adjunta d'Educació de la UNESCO i directora de la Divisió d'Educació Bàsica, que en molts casos els polítics no valorin la importància que té l'educació de la població rural en el

desenvolupament del seu propi país (UNESCO, 2004). Així doncs tot i que el nombre d'escoles rurals representin una xifra prou significativa i amb un notable creixement, molts polítics i governs sovint ignoren aquestes escoles i rarament en promouen la recerca estadística i educativa (Joubert, 2006).

c) El desinterès polític està directament relacionat amb l'econòmic. Les zones rurals tenen proporcionalment menys habitants per territori en comparació amb les zones urbanes i per tant representen menys vots i menys poder per als polítics. Lligat amb els serveis deficitaris que moltes vegades comporten.

d) Per últim, la falta d'interès polític i econòmic segurament està directament relacionat amb la visió per part de la societat respecte el món rural. Johnson i Strange (2005) expliquen que les escoles rurals i les comunitats als Estats Units d'Amèrica (EUA) són cada vegada més invisibles per la gran massa de la societat la qual està fonamentalment preocupada per la seva identitat urbana, els problemes urbans i seu el futur urbà. Howley (1997) assenyala que preval l'escepticisme que creu que les escoles rurals són, o han de ser, molt diferents de les escoles situades a zones urbanes o suburbanes. Sota d'aquest escepticisme sobre les escoles rurals existeix un profund desconeixement sobre la diversitat d'aquestes. El fet de no observar aquesta realitat suposa la invisibilitat de la peculiaritats de les famílies rurals, la vida i el treball rural, i els significats i coneixements locals rurals. Una invisibilitat que comporta l'abandonament dels sistemes de suport educatiu necessari per docents d'escoles rurals amb aules multigrau (UNESCO/APEID, 1989).

Per acabar, afegir que lligat amb el factor epistemològic, Howley (2009) apunta que la recerca en educació rural, realment rural, és aquella recerca sobre els significats de la vida rural i de les seves comunitats. Segons l'autor aquests significats, i no els significats predominants de la pedagogia general, la teorització curricular generals, els estudis administratius o de política, són els que el fan un camp singular. Malgrat això, existeixen investigacions en educació realitzada en comunitats rurals en què la investigació no té res *de rural* al respecte, llevat que l'autor de l'estudi identifiqui el *lloc* com a rural (Coladarci, 2007). També, és important contemplar i conèixer la diversitat lingüística existent sobre la temàtica.

Les aules multigrau reben diferents noms<sup>25</sup> depenent dels diferents països; per exemple són anomenades classes d'edats barrejades, compostes, combinades, dobles, separades,

---

<sup>25</sup> Veenman (1995) en la llengua original, l'anglès, les anomena "Multigrade class", "composite" or "combination" classes, "double" classes, "split" classes, "mixed-age" classes and "vertically grouped" classes.

i grups amb verticalitat (Veenman, 1995). Altres autors com Faber i Shearron (1974) defineixen la multigraduació com la combinació de dos o més graus dins de la mateixa classe.

Seguint aquesta línia Katz, Evangelou i Hartman (1990:1) defineixen la multigraduació com "la col·locació d'alumnes en què les edats dels quals difereixen com a mínim un any en els mateixos grups-classe" però afegeixen que aquesta organització ha de tenir la intenció "d'optimitzar el que pot aprendre quan els alumnes d'edats i habilitats tant iguals com diferents tenen oportunitats freqüents per a la interacció".

En una gran part de la bibliografia internacional es fa ús del terme aula multinivell com a sinònim d'aula multigrau. Segons Little (2001) és adequat en el cas de molts sistemes educatius de països anomenats "desenvolupats" ja que aquests no contempnen la possibilitat de repetició de curs i per tant l'edat i el curs convergeix. Però apunta que en els països anomenats *en vies de desenvolupament* no seria correcte l'ús indiscriminat dels dos mots.

Veenman (1995) sí que fa una distinció entre els termes multigrau i multiedat. Segons l'autor, les classes multigrau són aquelles en les quals estudiants de dos o més cursos estan junts amb una sola mestra en una sola aula alhora i que cadascú segueix el currículum i els continguts específics del seu curs i en canvi les classes multiedat són una barreja d'edats i cursos en les quals els estudiants estan amb la mateixa mestra uns quants anys, normalment tres. També afegeix que les classes multigrau són creades normalment per necessitat administrativa o econòmica, les classes multiedat es formen per una elecció sustentada per els beneficis educatius que pot aportar aquesta organització.

En canvi Little (2001) les anomena multigrau independentment de si són creades per necessitat o amb intenció pedagògica. L'autora introdueix una altra classificació relacionant la nomenclatura i els motius que porten a aquesta organització. Exposa que les expressions "classes combinades", "classes forçades d'edats barrejades" i "cursos barrejats forçats" fan referència a les aules multigrau creades per necessitat. En canvi, els termes "agrupaments verticals", "no-graduades" o "agrupament familiar" fan referència a les aules multigrau creades amb voluntat, és a dir, com a opció pedagògica. Aquesta interessant diferenciació que fan Veenman (1995) i Little (2001) sobre aquests dos tipus d'aules multigrau em porten a reflexionar i aprofundir sobre aquesta idea.

Els factors anteriorment exposats, sumats a l'ambigüitat de la terminologia relacionada amb la temàtica, dificulten la identificació de la recerca sobre les aules multigrau i van associades a l'escola rural. En aquest capítol aprofundiré en el coneixement i la recerca a les aules multigrau fent un repàs dels antecedents bibliogràfics, des de la perspectiva internacional, relacionats amb la temàtica i diferenciant aquelles aules que són multigrau

com a opció pedagògica de les que ho són per motius estructurals i administratius. Això em permetrà aprofundir en els elements que les conformen i veure les diferències entre els dos casos. L'objectiu principal és, malgrat les dificultats, tenir la possibilitat de conformar un sòlid marc teòric i conceptual per iniciar la recerca.

### **2.3.2 Antecedents de les aules multigrau**

L'elaboració del present apartat ha estat un procés complex, llarg i no lineal. El vaig iniciar durant l'elaboració del projecte de recerca per a l'obtenció del *Diploma d'Estudis Avançats* (Domingo, 2009). Durant els següents anys, fins gairebé a la finalització de la tesi doctoral, l'he anat ampliant, reelaborant a mesura que accedia a noves informacions.

La revisió d'antecedents ha comportat una constant readaptació i actualització del text. Una de les discontinuïtats viscudes en el procés que vull destacar ha estat l'aportació de Little (1995, 2001, 2003, 2006, 2007 i 2008). Del seu gran nombre de publicacions sobre la temàtica, en subratllo la revisió bibliogràfica internacional i les implicacions polítiques de l'ensenyament multigrau més actualitzada de l'autora (Little, 2001).

En aquesta revisió internacional, Little (2001) realitza un treball terminològic sobre l'ensenyament multigrau, diferenciant multigrau de multiedat; de naturalesa, distingint les aules multigrau creades per necessitat o com a opció pedagògica i geogràficament, explicant per una banda la situació de l'ensenyament multigrau als països en vies de desenvolupament i per l'altre en països industrialitzats. També fa una revisió exhaustiva de la existència de l'ensenyament multigrau als diferents països i aprofundeix en les diferents recerques sobre la temàtica, repassant un a un els diferents autors que han portat a terme investigacions.

Aquest ric i valuós treball em va fer replantejar el propi procés de revisió bibliogràfica i em va portar a prendre la decisió de tenir-lo en compte com a punt de partida, amb l'objectiu d'actualitzar-lo i complementar-lo. Inicialment, vaig utilitzar el criteri geogràfic seguint el plantejament de Little (2001) per fer la revisió però posteriorment vaig creure que era millor organitzar i analitzar la informació extreta de les recerques segons la temàtica d'estudi, la metodologia i la finalitat de la recerca.

Tot i la meua voluntat per diferenciar aquests tres àmbits, finalment no va ser així. Degut a que la gran majoria d'antecedents bibliogràfics existents sobre la temàtica són assaigs i no recerca científica, especialment els provinents d'Espanya, vaig desestimar l'opció d'aprofundir en la varietat de metodologies de les recerques. I en relació als àmbits de la temàtica d'estudi i la finalitat de la recerca vaig optar per no fer distincions entre un i l'altre sinó buscar com es complementaven i es relacionaven.

Little (2006:32) mostra que la recerca, des del punt de vista internacional, realitzada sobre l'ensenyament multigrau ha estat molt centrada en l'impacte d'aquesta organització

sobre l'aprenentatge dels estudiants i els resultats acadèmics. Un grup més limitat d'estudis han explorat l'existència, localització i la "invisibilitat" de l'ensenyament multigrau. Hi ha també un gran nombre de recerques comparatives entre l'ensenyament multigrau i monograu que posen en evidència que és inapropiat fer comparacions. Per últim, l'autora afirma que no hi ha prou debat sobre pedagogia. Justament aquesta tesi pretén aprofundir en els aspectes pedagògics de les aules multigrau, aportant així qüestions al debat sobre la temàtica. Concretament la meua recerca està en la línia del que proposa Little (2006), que suggereix que l'ensenyament multigrau és presentat com una poderosa eina pedagògica i recorda que arreu del món hi ha nens i nenes de diferents edats i cursos que són educats junts i lluny de ser un model antic, aquest sistema potser té molt a ensenyar-nos.

Un cop vaig articular el marc teòric, em vaig adonar que seguint la divisió geogràfica que proposa Little i fent un esforç per intentar ampliar la seva revisió (2001) no estava focalitzant i no situava les meves preguntes de recerca. Fruit de la reflexió amb les meves cotutores vàrem trobar més oportú centrar la revisió d'antecedents seguint una altra de les propostes de Little, esmentades anteriorment. És a dir, diferenciant aquelles aules multigrau segons si han estat creades per motius estructurals per la falta d'alumnes o bé com a opció pedagògica. De la següent manera:

- a) Les escoles que tenen aules multigrau per qüestions organitzatives, ja que tenen un nombre baix d'alumnes matriculats. Es troben arreu del món, majoritàriament a les zones rurals.
- b) La multigraduació com a opció pedagògica. L'escola decideix organitzar aules multigrau, és a dir amb alumnes de diferents edats. Per exemple, a Catalunya hi ha escoles privades, públiques, escoles lliures i escoles rurals que tècnicament<sup>26</sup> no ho són o deixen de ser-ho, degut al creixement, però mantenen aquesta estructura. També les escoles de la Bressola de la Catalunya Nord i algunes escoles públiques de la ciutat de Berlín.

Aquest procés de recerca bibliogràfica tan llarg i difícil que he realitzat m'ha permès conèixer, aprofundir i tenir en compte molts aspectes sobre les aules multigrau que de no haver estat pels canvis que s'han anat produint segurament no hagués conegut. Per tant aquest esforç per construir i reconstruir el capítol, per poder emmarcar les meves pròpies preguntes de recerca, ha estat molt enriquidor.

---

<sup>26</sup> Tècnicament em refereixo a que degut al creixement deixen de formar part d'una ZER i són considerades escoles ordinàries que tenen el nombre d'alumnes suficient per esdevenir una escola graduada d'una línia.

### 2.3.2.1 Aules multigrau per motius estructurals i administratius versus aules multigrau com a opció pedagògica

En una societat on l'estructura educativa i de l'Administració és, de forma hegemònica i homogeneïtzadora, per graus, el fet de tenir-ne diferents a la mateixa aula o bé prendre la decisió d'agrupar als estudiants més enllà d'aquesta organització esdevé una dificultat afegida. El fet de tenir alumnes de diferents edats junts a l'aula pot comportar molts inconvenients i esdevenir un problema o bé, en cas contrari, el mateix fet es pot interpretar com una oportunitat. En aquest segon cas, també existeixen escoles que aposten per la multigraduació directament. Tenir una visió determinada o una altra, dependrà de la ZER, de l'escola i en últim cas del mestre que està a l'aula.

Les aules multigrau que són fruit de motius organitzatius i estructurals les trobem bàsicament a les escoles rurals. Es tracta d'escoles que tenen un nombre baix d'alumnes i mestres, fent que s'hagin d'agrupar alumnes de diferents edats a la mateixa aula. Aquestes escoles amb matrícula baixa acostumen a ser petites, estar emplaçades en zones rurals i són existents amb més o menys presència a gairebé tots els països del món. En el cas de Catalunya la majoria s'organitzen en ZERs, compartint recursos tant materials com personals i projectes educatius, això sí tenint un projecte de ZER però mantenint el seu propi i singular projecte educatiu d'escola a diferència dels Centros Rurales Agrupados (CRAs) al territori espanyol.

A l'apartat anterior he mostrat com el concepte d'escola rural té molts matisos i s'ha d'anar amb cura quan s'utilitza el terme. Però considero imprescindible, per poder aprofundir en aspectes pedagògics en aquest apartat, diferenciar a grans trets dos tipus d'escoles rural, i en definitiva de mestres, envers la multigraduació. Tot i que es pot afirmar que totes les escoles rurals tenen aules multigrau per motius organitzatius i estructurals, hi ha escoles que ho viuen com un inconvenient i altres com una oportunitat.

El primer dels casos és molt comú, a Catalunya hi ha un nombre elevat de mestres d'escoles rurals que creuen que fer classe en una aula multigrau és una dificultat afegida i resulta problemàtic. Aquestes escoles acostumen a tenir el desig de créixer de nombre d'alumnes per poder agrupar-los al màxim de forma homogènia pel que fa a l'edat ja que pedagògicament s'emmirallen en escoles graduades de caire *tradicional*. Escoles on l'aprenentatge és unidireccional, el mestre és transmissor de coneixement, els alumnes aprenen memorísticament, sense significativitat, s'aposta pel treball individual i l'ús del llibre de text.

Aquest tipus d'escoles rurals acostumen a separar als alumnes per cursos o cicles dins de la mateixa aula malgrat tots estiguin treballant la mateixa matèria. En la mateixa línia, algunes escoles intenten fins i tot organitzar l'horari escolar de manera que cada subgrup dins de l'aula, malgrat estiguin fent la mateixa matèria, pugui tenir una altra mestra i un espai diferent.

El segon dels casos també és notori a Catalunya, és el cas d'escoles rurals que malgrat tenir aules multigràu pel seu nombre baix d'alumnes, veuen aquest tipus d'organització com una oportunitat farcida d'aspectes positius. Aquestes acostumen a apostar per un treball més globalitzador i contextualitzat de les matèries aportant així significativitat a l'aprenentatge. Creuen en un procés d'ensenyament-aprenentatge compartit on hi té un paper fonamental la col·laboració, cooperació i el treball entre els alumnes i on el mestre té un rol de guia i orientador. Per aquest tipus d'escoles, el fet de tenir alumnes de diferents edats (i /o interessos, procedències, ètnia etc.) contràriament a ser un obstacle, és enriquidor i els facilita, o bé no interfereix, en el tipus d'educació en la que creuen.

Seguint la mateixa línia, a Catalunya hi ha escoles rurals que creixen de nombre d'alumnes, fins el punt que podrien organitzar-se de forma graduada, però que per motius pedagògics decideixen seguir mantenint l'estructura multigràu. També n'hi ha altres que són de nova creació que gradualment van creixent i aposten per les aules multigràu.

També existeixen altres tipus d'escoles, que no són rurals, que decideixen organitzar les seves aules de forma multigràu com a opció pedagògica. És el cas d'algunes escoles com l'escola Montessori a la ciutat de Girona, l'escola pública Martinet de Ripollet i d'algunes escoles denominades lliures.

Per acabar, també destacar el cas de les Escoles de la Bressola, situades a la Catalunya nord. Aquestes escoles situades en territori francès, aposten per la immersió lingüística en llengua catalana. Inicialment les aules eren multigràu per motius exclusivament lingüístics, ja que era la manera que els més petits escoltessin als grans parlant francès, reforçant així el procés d'aprenentatge de la llengua. Amb el temps, els mestres de la Bressola van identificar la multigraduació com una estructura pedagògicament molt rica, més enllà de l'ús de la llengua entre els alumnes.

Per acabar vull apuntar que l'escola multigràu, sigui quin sigui el motiu d'aquesta organització, té el deure de donar resposta de forma efectiva a totes les diferències (inclosa l'edat biològica) entre els alumnes, esdevenint un exemple d'educació inclusiva. Com afirma Gardner (a Siegel i Shaughnessy, 1994:564):

El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.

Per aquest motiu, he escollit per a l'estudi de cas una escola de nova creació que ha anat creixent de forma multigràu, situada en un context rural i que per nombre d'alumnes no pot ser una escola graduada. També considero important afegir que aquesta escola, en l'etapa d'Educació Infantil (a partir d'ara EI) tot i tenir l'oportunitat de tenir grups complets homogenis pel que fa a l'edat, ha decidit organitzar-se en dues aules amb grups heterogenis cadascuna (P3-P4-P5) com a opció pedagògica.

A continuació, realitzaré un repàs dels antecedents sobre la multigraduació diferenciant recerques sobre els dos tipus d'aules multigràu exposades: aules multigràu per motius

estructurals i com a opció pedagògica. I per últim, en el següent apartat (2.3.2) en faré una síntesi d'aquells relacionats específicament amb la didàctica.

#### a) Antecedents de les aules multigràu, per motius estructurals

En aquest apartat exposaré un seguit de recerques sobre el primer tipus d'escoles exposats anteriorment, és a dir, escoles rurals que estan organitzades en aules multigràu per motius estructurals, administratius i no com a opció pedagògica. Concretament són recerques emmarcades bàsicament en països anomenats *en vies de desenvolupament* centrades en la importància de l'equitat, el dret a l'educació i amb el desenvolupament de les zones rurals.

Un dels projectes més ambiciosos és "Education for all" (2000-2015), sorgit a partir del Marc d'acció de Dakar amb l'objectiu d'aconseguir que l'any 2015 l'educació arribi a països i zones on es concentra el major nombre d'individus no escolaritzats i sense preparació. És a dir, que arribi als 93 milions d'infants desescolaritzats que es reparteixen arreu del territori però bàsicament en països situats a les enormes zones rurals de l'Àsia Meridional i l'Àfrica subsahariana (UNESCO, 2004). Les dades sobre la població del món que viu i seguirà habitant en zones rurals corresponen a més del 60% de la població total (UNESCO, 2006). El compromís de la institució, seguint aquesta línia, és molt clar i coherent assegurant que l'educació bàsica és un mitjà per reduir les desigualtats del món:

Basic education must be provided equitably so that all children can attain a necessary level of learning achievement. An active commitment must be made to disadvantaged populations, for whom basic education is a means of reducing social, cultural and economic disparities<sup>27</sup>. (Article número 8 de la Declaració Mundial "Education for All". UNESCO, 1990).

L'informe de 2010, presenta i analitza alguns resultats i fa aportacions esperançadores d'aquests deu últims anys. Tot i avançar i fer esvaïr el mite que els països pobres són incapaços de realitzar progressos ràpids en el camp de l'educació, no es preveu arribar a l'objectiu d'universalitzar l'educació a l'any 2015. L'informe evidencia que els governs no han aconseguit corregir les desigualtats extremes existents a cada país i a més a més la crisi mundial actual ha portat a un fracàs en els ajuts que ha impossibilitat la mobilització del volum de recursos necessaris. Com declara Bokova (2010:1), directora General de la UNESCO:

Mientras que los países ricos están creando ya las condiciones necesarias para su recuperación económica, muchos países pobres afrontan la perspectiva inmediata de una

---

<sup>27</sup>L'educació bàsica ha de proporcionar equitativament de manera que tots els nens/es han d'assolir un nivell necessari de consecució d'aprenentatge. Un compromís actiu que s'ha de fer a les poblacions desavantajades, per a qui l'educació bàsica és un mitjà per reduir les disparitats socials, culturals i econòmiques.' Article VIII Carta Mundial sobre Educació per a Tots. UNESCO, 1990 (traducció de l'anglès pròpia).

recesión de sus sistemas educativos. No podemos permitir el surgimiento de una *generación perdida* de niños privados de la posibilidad de recibir una educación que les permita salir de la pobreza.

La situació actual és que encara hi ha 72 milions de nens i nenes en edat d'anar a l'escola primària i 71 milions d'adolescents de primer cicle de secundària que estan desescolaritzats. Si es manté aquesta tendència l'any 2015 hi haurà encara cinquanta sis milions de nens i nenes que no estaran escolaritzats i amb gran disparitat entre sexes, havent per cada deu nens escolaritzats una equivalència de menys de nou nenes (UNESCO, 2010).

Aquests estudis relacionen la problemàtica de l'educació en aquests països amb la perspectiva del desenvolupament rural. Ho fan des d'un enfocament global, avaluant l'estat de la qüestió de les polítiques públiques i els marcs conceptuals des dels quals es basen aquestes polítiques, buscant possibles solucions per abordar la problemàtica.

Per tant és evident que els països anomenats, "en vies de desenvolupament" es diferencien de la realitat dels països denominats "desenvolupats" per les seves característiques però sobretot per les seves necessitats. Trobem diferents estudis realitzats per organismes internacionals que posen en evidència la manca de l'educació a les zones remotes rurals i la problemàtica social que això suposa (UNESCO, 2004, 2006; UNESCO-FAO, 2004).

Actualment viure en una zona rural, a moltes parts del món, encara és sinònim de créixer sense el benefici d'una educació apropiada. En general, l'assistència escolar és baixa, la taxa de deserció és molt alta i les principals víctimes acostumen a ser les nenes, les poblacions de zones de muntanya i les minories ètniques. Aquest fet no ens hauria de sorprendre si considerem la distància que molts infants han de caminar cada dia per anar a una escola deteriorada, sense mobiliari, materials didàctics, aigua potable, instal·lacions sanitàries i fins i tot, sense mestre. Amb freqüència les poblacions rurals es veuen atrapades en un cercle viciós que les margina de l'accés als serveis i oportunitats – educació, una feina pagada correctament, bona nutrició, infraestructures i comunicacions- que podrien rescatar-los de la pobresa<sup>28</sup> (UNESCO, 2006).

L'organisme internacional de la UNESCO promou diferents estudis i recerques centrats en el coneixement i la millora de l'educació rural dels països *en vies de desenvolupament*. Els primers estudis de l'organisme daten de l'any 1961 i són molt exploratoris, tracten de la presència de classes unitàries i la incidència d'aquestes sobre els alumnes.

Altres informes posteriors de la mateixa institució, analitzen l'ensenyament a les aules multigràul -les anomenen classes múltiples- i fan un repàs de la situació de diferents països

---

<sup>28</sup>El resultat és que més del setanta per cent dels 1,2 mil milions d'indigents del món –persones que viuen amb menys d'un dolar al dia- habiten en zones rurals i el 85% per cent es troben concentrats en trenta cinc països disseminats per l'Àfrica, Àsia i Amèrica Llatina (UNESCO, 2004).

(UNESCO/APEID, 1982). En aquests estudis es fa un intent de proposar perspectives innovadores i guies metodològiques (UNESCO/APEID, 1981 i 1988) però resulta complicat dur-les a terme, ja que s'identifica una falta d'atenció important dels funcionaris de l'educació a les necessitats existents (UNESCO/APEID,1989). Unes necessitats per part de les escoles, sovint tan bàsiques i preocupants, com l'accés a l'escola o l'alimentació, són les que emergeixen dels estudis.

La realitat exposada també és present a l'informe de la UNESCO-FAO (2004), aquesta revisió completa dels antecedents sobre l'educació rural als països en vies de desenvolupament, posa especial atenció en reflexions sobre demografia, economia, sociologia i medi ambient. Aquest informe avalua l'estat de la qüestió des del punt de vista de les polítiques públiques dels països en vies de desenvolupament i els marcs conceptuals sobre els quals es basen aquestes polítiques. Seguint aquesta mateixa línia, i en un marc de col·laboració entre països de Llatinoamèrica i Espanya, es va portar a terme el Programa Eurosocial <sup>29</sup> (2005-2009), promogut per l'Organització dels Estats Iberoamericans (OEI) i finançat per la Unió Europea. L'objectiu del projecte era estimular canvis en l'àmbit de les polítiques educatives d'Amèrica Llatina a través de l'intercanvi d'experiències amb Espanya. Partint de la idea que l'educació és un mecanisme que reforça la cohesió social es pretenia afavorir l'accés i la permanència al sistema educatiu (escola primària i secundària) del major nombre de joves i buscar respostes als problemes dels joves exclosos de l'educació formal. La relació entre els països llatinoamericans i Espanya no ha estat fàcil per diferents motius, un d'ells la concepció del temps i l'espai fent ús de les paraules de Bauman (1999:102):

Los residentes del primer mundo viven en el *tiempo*; el espacio no rige para ellos, ya que cualquier distancia se recorre instantáneamente. (...) los residentes del segundo mundo viven en el *espacio*: pesado, resistente, intocable, que ata el tiempo y lo mantiene fuera de su control. Su tiempo es vacuo; en él, "nunca pasa nada". Sus sedimentos aparecen de improviso, sin ser anunciados ni invitados (...). Este tiempo inmaterial, liviano, efímero, carente de cualquier cosa que le dé sentido y por ende gravedad, no tiene el menor poder sobre ese espacio verdaderamente real donde están confinados los residentes del segundo mundo.

El projecte ha permès obrir canals i ponts entre projectes de ruralitat, incorporant diferents autors preocupats per la temàtica i donar l'oportunitat de posar en connexió a universitats, ministeris, moviments socials (per exemple a Brasil, la Pedagogia Du Campo) i compartir coneixement. El Programa Eurosocial esperava resultats molt contundents però no ha estat així. Cal destacar que aquest ha estat *possibilitador* de moltes iniciatives com per exemple l'obtenció d'ajudes tècniques als països que les han sol·licitat, de la trobada de països llatinoamericans que per la via política no seria possible, de creació de

---

<sup>29</sup>Més informació a la web: <http://www.programaeurosocial.eu>. La professora Roser Boix, membre del projecte, em va oferir la oportunitat de participar en la reunió de clausura del projecte Eurosocial celebrat a Asunción (Paraguai) els dies 25 i 26 de novembre de 2009.

possibles xarxes futures. Per acabar també destacar que a partir del Programa Eurosocial s'ha generat un equip de recerca internacional format per diferents persones i països, en el qual hi participo, que actualment porten a terme el primer projecte de recerca I+i+D sobre la temàtica (EDU2009-13460) coordinat des de la Universitat de Barcelona.

A continuació, presentaré els antecedents de les aules amb una organització multigràu com a opció pedagògica. Aquest apartat està directament relacionat amb l'escola rural triada per a l'estudi.

### b) Antecedents de les aules multigràu com a opció pedagògica

La següent revisió sobre les recerques principals que s'han centrat en diferents aspectes de les aules que aposten per la multigraduació em permeten aprofundir en la temàtica, fent emergir elements inclusivament d'aula interessants per a la recerca.

Els investigadors anglosaxons<sup>30</sup> han aprofundit en el coneixement dels problemes, les oportunitats i les necessitats que presenta l'ensenyament multigràu (Hargreaves, 2001; Little, 1995, 2003, 2006, 2007 i 2008; Mulryan-Kyne, 2007) portant a terme estudis a diferents països com Perú, Sri Lanka, Vietnam (Hargreaves, Montsero, Chau, Sibli, Thanh, 2001; Aikman i Pridmore, 2001) i Turquia (Aksoy, 2008). Aquestes recerques són molt generals i descriptives, i no tant científiques, ja que han estat dissenyades per conscienciar als responsables polítics, universitaris i professionals sobre l'educació rural, i no tant per aprofundir-hi.

En la línia de la detecció de necessitats, hi ha un estudi de McEwan (2008) que avalua l'impacte de dues reformes educatives a l'escola rural de Xile i Guatemala. Concretament analitza els resultats acadèmics dels alumnes d'escola rural en relació als d'escoles urbanes trobant una major puntuació en aquestes segones. L'autor detecta les següents necessitats que té l'escola rural quan aposta per la multigraduació (McEwan, 2008; UNESCO, 2004) són:

- a) Els mestres i alumnes necessiten materials didàctics i llibres de text que es puguin adaptar a la multigraduació.
- b) S'ha d'augmentar la interacció professional entre el col·lectiu docent d'altres escoles rurals.
- c) Els alumnes han de ser participants actius en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- d) El mestre ha de rebre una formació adequada per fer classe a les aules multigràu.

McEwan (2008) destaca com un aspecte positiu la participació comunitària a les escoles rurals. De la mateixa manera que McEwan (2008), Howley i altres (2005) i Howley (2009)

---

<sup>30</sup> El grup de recerca és "International Development Group" de l'Institute of Education a la Universitat de Londres.

apunten que els estudis realitzats sobre la temàtica han estat molt centrats en la comparació constant entre els alumnes rurals i els que no ho són, buscant els elements que diferencien als primers i les fórmules per atendre aquest tipus d'alumnes que són considerats diferents als altres. Els autors critiquen aquest tipus d'estudis basats majoritàriament en tests de rendiment i qüestionaris i reivindiquen tenir en compte més el medi rural pròpiament a partir de treballs etnogràfics. Aquests col·loquen als alumnes com a centre d'atenció de les recerques i proposen les següents preguntes per a futures investigacions:

- a) Quin tipus d'alumnat hi ha a les escoles rurals?
- b) Què fan i què no fan?
- c) Qui en surt beneficiat o perjudicat dels processos educatius a les escoles rurals?
- d) Què es pot fer perquè les qüestions prioritàries sobre l'escola rural siguin tractades en àmbits propers a l'escola i no a les elits formades per científics?

Molt lligat a l'efectivitat i els resultats acadèmics en l'ensenyament multigrau, Vincent (1999) apunta que les principals preguntes de recerca que s'han realitzat fins el moment en el camp als Estats Units són aquestes:

- a) Quins efectes té l'ensenyament multigrau en els resultats i les habilitats de l'alumnat?
- b) Quin tipus de formació o preparació del professorat és necessària perquè l'ensenyament en l'aula multigrau sigui efectiu?

Per acabar, Arnold i altres (2005) a partir de les seves recerques també detecten un gran nombre de temes que emergeixen i creuen prioritari estudiar, aquests són:

- a) Els centres rurals com a una oportunitat per aprendre
- b) La relació entre la mida de l'escola i el rendiment dels alumnes
- c) Qualitat de la docència als contextos rurals
- d) Lideratge i exercici per la qualitat
- e) Influència de l'escola en el desenvolupament local
- f) Recursos i finançament
- g) Organització escolar eficient i implicació institucional local
- h) Elecció de l'escola
- i) Participació i educació comunitària

A partir des les revisions que realitzen Arnold i altres (2005) per les seves recerques, aquests decideixen analitzar la qualitat d'aquestes. Concretament aquelles compreses entre els anys 1991 i 2003 que tracten l'escola rural als Estats Units. Bustos (2011) apunta que dels cent sis articles revisats per Arnold i altres (2005), només deu van ser considerats com a recerques de bona qualitat; quaranta-vuit, mitjana; quaranta-vuit, de baixa qualitat. Amb aquests resultats, que demostren dubtes en el rigor de la recerca sobre aquesta temàtica, fan una proposta dels diferents temes que són considerats prioritari estudiar.

Analitzant la recerca existent en l'ensenyament multigrau coincideixo força amb la revisió de Little (2006:32) que mostra que "la majoria de les recerques sobre l'ensenyament multigrau han estat centrades en l'impacte d'aquesta organització sobre l'aprenentatge dels estudiants i els resultats acadèmics, comparant de forma inapropiada l'ensenyament multigrau amb el monograu". També destacar que en segon lloc hi ha un grup més limitat d'estudis que han explorat l'existència, localització i la "invisibilitat" de l'ensenyament multigrau. Per últim, l'autora afirma que no hi ha prou debat sobre pedagogia. Justament aquesta tesi pretén aprofundir en els elements inclusius de les aules multigrau, aportant així qüestions al debat sobre la temàtica.

Per tant, tenint en compte la naturalesa dels estudis existents i de la revisió de Little (2006), a continuació aprofundiré en el procés d'ensenyament-aprenentatge a les aules multigrau, com a punt de partida per identificar els possibles elements del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula multigrau que poden promoure la inclusió.

### **2.3.3 El procés d'ensenyament - aprenentatge**

Tenint en compte que un gran nombre de recerques sobre la temàtica tracta la dicotomia dels resultats acadèmics entre les aules multigrau i les aules monograu, malgrat que aquest no és l'eix de la meua recerca, considero important iniciar aquest apartat afirmant que no hi ha un acord generalitzat. Hi ha autors que no en troben cap diferència (Veenman, 1995 i 1997), uns que creuen que és més efectiva la monograduació (Mason i Burns, 1996) i altres que creuen que sí, aportant dades interessants respecte les característiques del treball multigrau perquè sigui efectiu. Per tant, partiré d'aquests últims ja que em permeten endinsar-me en la temàtica.

Alguns autors afirmen que l'èxit de l'organització multigrau dependrà de les metodologies i del treball grupal entre els alumnes, i no de l'atenció individualitzada com s'acostuma a pensar degut el nombre baix de ràtio (Barbara i Pavan, 1992; Gutierrez i Slavin 1992). Altres, assenyalen que serà en funció de la construcció de la identitat escolar de l'alumnat (considerant que aquesta és de qualitat gràcies a les relacions interpersonals entre els diferents sectors de la Comunitat Educativa) i les valoracions de condicionants com els agrupaments, temps i espai a l'escola rural (Bustos, 2006).

Hi ha diferents estudis centrats en els aspectes didàctics i pedagògics concrets per a l'aula multigrau (UNESCO/APEID, 1989), concretament sobre les potencialitats d'aquestes (Santos, 2006; Santos, 2007) i l'aprofundiment d'estratègies didàctiques innovadores per observar les formes d'aprenentatge a l'aula multigrau (Da Silva i Duarte, 2001).

També hi ha altres estudis que fan un pas més, mostrant les conseqüències de la multigraduació, constatant que aquesta contribueix a que els alumnes tinguin una millor actitud envers l'escola i els reforça l'autoestima (Vincent, 1999).

En la mateixa línia, també hi ha estudis que aprofundeixen en la importància de les interaccions que s'estableixen entre l'alumnat i com aquestes afecten al seus aprenentatges acadèmics i d'habilitats socials. I en els resultats, s'entreu la idea de com una atenció més propera entre l'alumnat i el professorat té unes implicacions significatives en la pràctica educativa (Kinsey, 1988; Maccoby, 1992).

Aquestes recerques han destacat que una implementació adequada de la perspectiva multigràu no és només la barreja de nens i nenes de diferents edats o graus, sinó que va més enllà ja que la mestra ha de potenciar activament les interaccions entre edats a través de la tutorització i del descobriment compartit. Les relacions que s'estableixen promouen que l'alumnat de més edat mentori o guïï a l'alumnat més jove essent aquest també un model de solidaritat a seguir per als més petits més endavant (Katz i altres, 1990). En aquesta línia, alguns treballs com els de Cushman (1993) i Miller (1996) han demostrat que l'èxit del model multigràu depèn del treball intens i alhora requereix més planificació, desenvolupament professional i col·laboració per part del professorat que en les escoles de grau. La insuficiència en aquests elements afecta negativament l'èxit d'aquest tipus d'escola.

Aquesta extensa recerca en escoles multigràu ha tingut implicacions en la política educativa de diferents estats nordamericans, per exemple a Kentucky, Mississipi i Oregon on les escoles primàries són multigràu per mandat legislatiu des dels anys noranta (Gutloff, 1995).

En conclusió, d'aquests estudis emergeixen elements de les aules multigràu que poden contribuir a promoure la inclusió i per tant els beneficis educatius que aquesta comporta. Alguns d'aquests són:

1. A les aules multigràu on existeix i hi predomina el treball grupal i una interacció constant entre els alumnes i el professorat i no tant un ensenyament individualitzat.
2. Aules on tenen en compte els diferents agrupaments, espais i temps i que estan immerses en escoles rurals molt lligades a la comunitat.
3. Aules on es porten a terme estratègies didàctiques innovadores.
4. Aules on es promou la tutorització, mentoratge i els processos d'ensenyament per descoberta compartit.

Algunes de les conseqüències educatives poden ser una millor actitud dels alumnes envers l'escola, el reforç de l'autoestima d'aquests, la millora en els aprenentatges acadèmics i més facilitat per a les relacions socials. Però com he esmentat anteriorment, un enfocament inclusiu a l'aula multigràu requereix d'una bona planificació, desenvolupament professional i col·laboració entre mestres.

En la mateixa línia Vincent (1999) observa les següents cinc característiques de les aules multigràu que potencien la inclusió. Aquestes tenen implicacions polítiques i educatives i són:

- a) Existeix un major aprenentatge instrumental, d'habilitats i en valors.
- b) És necessari formar al professorat perquè l'aula multigrau tingui èxit.
- c) Trencar amb la concepció de grups flexibles per habilitats i anar cap a grups multigrau i multinivell en els quals uns aprenen dels altres.
- d) Les aules multigrau tenen un llarga tradició en recerca i en evidències que les converteixen en una metodologia viable d'organització escolar.
- e) Existeixen algunes característiques i actituds del professorat –com la bona organització, creativitat i flexibilitat, compromís, voluntat de treball amb la comunitat, entre d'altres– que s'haurien de tenir en compte en la selecció del professorat sempre que aquesta fos possible.

Com es pot observar, la majoria de les idees exposades per Vincent (1999) coincideixen amb la síntesi de la revisió d'antecedents sobre les aules amb multigraduació com a opció pedagògica. Aquestes coincidències són pistes per aprofundir en com les pràctiques educatives de caire inclusiu a l'aula poden millorar la qualitat de l'educació.

#### **2.4 Per tancar el capítol**

La fonamentació teòrica d'aquesta tesi doctoral està configurada a partir de tres grans blocs: la perspectiva de la inclusió, l'aproximació conceptual del terme d'*escola rural* i la revisió d'antecedents sobre les aules multigrau. L'objectiu principal és posar en relació la perspectiva de la inclusió amb la multigraduació a l'escola rural aprofundint en els diferents elements de les escoles rurals i les aules multigrau que poden promoure la inclusió.

De la fonamentació teòrica se'n desprenen múltiples idees que aniré rescatant en els propers capítols durant l'estudi de cas, però certament s'aprecia cert paral·lelisme entre les característiques per promoure una escola inclusiva i les possibilitats que ofereix l'escola rural per ser-ho i que s'evidencia tant de la conceptualització del terme "escola rural" com en la revisió dels antecedents sobre les aules multigrau. Alguns d'aquests aspectes relacionats amb les tres dimensions de l'Index for Inclusion de Booth i Ainscow (2002) per afavorir la inclusió són:

- a) Dimensió de cultures inclusives: el context rural es caracteritza per estar en constant transformació, per la necessitat de trobar una fisonomia pròpia i per promoure accions culturals a tot el municipi. El paper de la Comunitat educativa és molt rellevant a les escoles rurals. Aquestes, a causa de la seva mida, poden ser molt familiars i acollidores, atenent de forma més propera als alumnes i les famílies, donant-los seguretat, reforçant l'autoestima i fent que se sentin valorats. Això millora la seva actitud envers l'escola i les interaccions multinivell entre alumnes, les relacions de tutorització i mentoria entre ells i l'aprenentatge per descoberta que possibiliten les aules multigrau.

b) Dimensió de polítiques inclusives: l'escola rural necessita mestres polivalents i integrals que es formin permanentment i tinguin espais de participació als claustres, on puguin tenir veu i sentir-se valorats. La flexibilitat en els espais, els temps i les relacions que s'estableixen a l'escola rural promouen els suports i la participació de l'alumnat. Programar per atendre les necessitats d'un grup multigrau requereix molta planificació, desenvolupament professional i col·laboració entre mestres.

c) Dimensió de pràctiques inclusives: més centrat en les característiques de les aules multigrau, aquestes possibiliten un treball grupal i no exclusivament individual, així com les interaccions entre alumnes d'edats heterogènies, la mobilització de recursos i les estratègies didàctiques variades.

Aquests primers elements que emergeixen dels antecedents seran contrastats i analitzats amb més profunditat en els propers capítols corresponents a l'estudi de cas de l'escola de Rellinars. L'anàlisi del treball de camp permetrà donar respostes a la pregunta central de la tesi doctoral així com assolir els objectius que m'he proposat. A continuació, presento el disseny i desenvolupament de l'estudi empíric. En aquest emmarco l'enfocament epistemològic i metodològic de la recerca així com el desenvolupament d'aquesta.

### CAPÍTOL 3: PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I METODOLOGIA DE L'ESTUDI EMPÍRIC

*El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología (Taylor i Bogdan, 1986:15).*

En aquest capítol desenvolupo el procés de construcció de l'estudi empíric, tot explicitant les diferents decisions que he anat prenent durant els cinc anys que han esdevingut necessaris per a portar a terme la recerca. Concretament relataré el plantejament del problema a investigar, el procés de disseny de la recerca i la metodologia emprada, amb paraules de Taylor i Bogdan (1986), condicionada pels supòsits, interessos i propòsits d'aquesta.

En el passat capítol número dos, de caire autobiogràfic, convidava al lector a compartir el punt de partida i el disseny inicial de la recerca; en canvi aquest està més centrat en el desenvolupament, en tot el recorregut metodològic que he realitzat a partir d'aquestes decisions inicials. Tenint en compte que la paraula "mètode" prové del grec *meta-* que correspon a *en direcció cap a, all llarg de...* i *-odos* significa *camí*, el concepte "mètode" es pot representar mitjançant la imatge d'un camí que condueix cap a una fita. En aquesta línia Van Manen (2003:45) concreta que la direcció d'aquest camí ve determinat per la metodologia emprada:

La metodologia marca el camí que ha de seguir el mètode, orientant-lo cap a una determinada manera d'investigació.

Durant el recorregut he anat prenent diferents decisions metodològiques, algunes derivades de la naturalesa de les meves qüestions de tesi, o bé condicionades per lectures, reflexions, tutories, etc. i altres determinades pel propi treball de camp. Canvis que han provocat moments d'incertesa i han produït certes discontinuïtats durant el transcurs d'elaboració de la tesi doctoral. He necessitat arribar a la part final del procés per ser capaç d'escriure el present capítol, ja que és la perspectiva del temps la que m'ha possibilitat tenir la distància suficient per exposar i justificar les decisions que he anat prenent, en la línia del que exposa Barbery (2007:159):

Sentim reajustaments interiors la natura dels quals seríem ben incapaços de descriure però ahora és mental i espacial, com una mudança.

Per fer-ho, he dividit el procés de pensar i repensar la tesi en diferents apartats. En primer lloc, presentaré el focus del problema i els objectius de la recerca i, seguidament la justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic. A la part final he desenvolupat tot el procés aprofundint en cada fase.

### 3.1 El focus del problema i els objectius de recerca

En aquest apartat relato el procés que em va conduir a trobar el focus del problema i a concretar els objectius de recerca. Aquest el vaig realitzar durant el primer any, paral·lelament al procés de lectura bibliogràfica sobre la temàtica. En el meu cas, va ser un procés que el vaig viure com a difícil.

Des del principi, em remunto a l'any 2007, quan iniciava els primers treballs per assignatures del programa doctorat, tenia clar que volia realitzar una tesi doctoral relacionada amb l'escola rural, concretament sobre aspectes didàctics. De fet, va ser la pròpia temàtica la que em va conduir a iniciar els estudis i no a l'inrevés. Malgrat aquest convenciment envers aquesta, em va suposar molt temps focalitzar i redactar la pregunta principal de la recerca. No podia començar la recerca pròpiament, ja que les meves cotutores m'assenyalaven que era imprescindible tenir unes *bones preguntes*, ja que, en la línia del que afirma Ackoff (1953), un problema correctament plantejat està parcialment resolt, com més exactitud més possibilitats tindrem d'obtenir una solució satisfactòria. El fet de no tenir la pregunta de tesi principal prou definida, m'impossibilitava començar i em portava a llegir i anar configurar un marc teòric molt general sobre la temàtica.

Fruit de la revisió d'antecedents sobre l'escola rural vaig comprovar que aquest és un dels àmbits de la recerca educativa menys estudiats (Coladarci, 2007). Les investigacions en aquest camp apuntaven la necessitat d'aprofundir en els aspectes didàctics, concretament en la multigraduació i el paper del mestre. Per aquest motiu, les meves preguntes inicials estaven relacionades amb les pràctiques educatives dels mestres per atendre la diversitat a l'escola rural. Posteriorment el terme "atenció a la diversitat" el vaig substituir per "assumir l'heterogeneïtat", però aquesta expressió continuava resultant incompleta per configurar una pregunta central de tesi prou significativa.

En la mateixa línia del que havia presentat al DEA (Domingo, 2009), el tema de recerca que plantejava era prou sòlid per justificar la realització de la recerca seguint els criteris adaptats per Ackoff (1953) i Miller (1977). És a dir, responia de forma afirmativa quasi totes les qüestions proposades pels autors relacionades amb la conveniència d'aquesta, la rellevància social, les implicacions pràctiques, el valor teòric i la utilitat metodològica. Malgrat això, el problema principal de la recerca estava desenfocat. Vaig creure convenient aprofundir en lectures sobre metodologia, seguint Kerlinger (1975), que proposa tres criteris per plantejar adequadament el problema de recerca, que em van servir per adonar-me que realment no tenia encara *pregunta de tesi* i que havia de seguir aprofundint-hi:

- 1) El problema ha d'expressar una relació entre dues o més "variables". En el meu cas tenia clar que volia aprofundir en aquelles pràctiques educatives, per atendre o assumir la diversitat/heterogeneïtat a l'aula multigrada de l'escola rural. En

aquest cas les diferents variables no estaven posades en relació i els conceptes eren difosos.

2) El problema ha d'estar formulat de forma clara i sense ambigüitat com una pregunta, per exemple, a qui afecta? en quines condicions? quina és la possibilitat de...? com es relaciona X amb Y? En el meu cas no tenia formulada una pregunta clara i els conceptes que volia abordar no els tenia ben definits (què volia dir amb diversitat? o assumir l'heterogeneïtat?), jo sabia a què em referia però no era capaç de plasmar-ho en forma de pregunta de recerca.

3) El plantejament ha d'implicar la possibilitat de prova empírica, és a dir, de poder ser observat a la realitat. En el meu cas aquest tercer criteri sí que el complia ja que les pràctiques educatives en una aula multigrau d'una escola rural és quelcom observable, però tenint en compte que la meua qüestió no seguia els dos altres criteris, aquesta havia de ser revisada i reformulada.

Després d'uns mesos d'aturada obligatòria i converses intenses amb l'objectiu de definir millor el problema de tesi, un dels moments claus que em va permetre continuar amb el procés va ser iniciar lectures sobre l'educació inclusiva. I com he explicat al capítol autobiogràfic, posteriorment aprofundir-hi a partir d'una estada de recerca, l'estiu del 2010, amb l'equip de recerca del professor Mel Ainscow a la Universitat de Manchester. Aquesta em va resultar molt profitosa i em va permetre configurar el disseny de la recerca (Annex número 6). Les sessions de doctorat amb persones del grup de recerca com Susie Miles, les tutories setmanals amb el professor Mel Ainscow i les lectures que em recomanava (Kugelmass, 2004; Advari-Solner, 1996; Bartolomé, 1994) m'obligaven a prendre decisions i d'aquesta manera vaig anar avançant ja que l'objectiu final de l'estada era poder decidir el disseny de la recerca. Un dels clars avenços que vaig realitzar, i en la línia dels tres criteris necessaris d'una bona pregunta de tesi com assenyalava Kerlinger (1975), va ser introduir el concepte de la inclusió i referir-me a pràctiques educatives que poden promoure la inclusió.

I en aquesta línia i relacionat amb la necessitat de fer recerca sobre el paper del mestre a l'escola rural, vaig proposar analitzar i aprofundir en la comprensió de les concepcions pedagògiques dels mestres d'escola rural en relació a assumir l'heterogeneïtat. Així doncs, una de les preguntes que em vaig formular va ser: "com les concepcions dels mestres influencien les seves respostes a les diferències dels estudiants?" i també "quines concepcions pedagògiques promouen o faciliten assumir l'heterogeneïtat a l'escola rural?", en la mateixa línia donar resposta a la qüestió "quins elements de l'escola rural promouen la inclusió?". Com a conseqüència d'aquestes preguntes, la pregunta central que em proposava respondre era: "fins a quin punt el context de classes multigrau contribueixen a (la construcció) un pensament inclusiu (per part dels mestres)?".

D'acord amb la naturalesa complexa i social del problema que em plantejava, pretenia abordar la recerca des d'una perspectiva propera al construccionisme (Guba i Lincoln, 1994; Holstein i Gubrium, 2008) portant a terme un *nested case study*<sup>31</sup>: una sèrie d'estudis de cas, un per a cada mestre de l'escola rural escollida, que tots conformessin el cas de l'escola pròpiament. Una de les tècniques que vaig creure adients per dur-ho a terme eren, a part de les observacions i entrevistes, prendre com a referència els *critical incidents*<sup>32</sup>. Vaig estar llegint força sobre aquesta tècnica (Angelides, 1999; Martínez, 2003; Woods, 1993; Entwistle, 1989).

Però aquell octubre de 2010, quan decideixo iniciar el treball de camp, el contacte amb la realitat em va fer replantejar el propi disseny, em vaig adonar que les preguntes relacionades amb l'estudi de les concepcions i pensaments dels mestres s'endinsaven a una disciplina diferent a la meua, a la psicologia. A diferència de les que, des del punt de vista pedagògic, relacionaven les pràctiques educatives o els elements de les aules multigradu o de l'escola rural amb el fet de promoure la inclusió. Les qüestions relacionades amb la multigraduació, l'escola rural i la inclusió, em van fer reafirmar ja que per una banda, de la bibliografia revisada s'extreu la necessitat d'aprofundir en els aspectes didàctics de la multigraduació i, per a l'altra banda, no hi ha massa recerca que relacioni directament aquests tres conceptes. A partir d'aquestes reflexions i d'espais de debat amb les meves tutores de tesi, vaig poder concretar les preguntes i els objectius de la recerca que exposo en el proper apartat.

### Preguntes i objectius de la recerca

Les diferents qüestions de recerca de la present tesi doctoral van ser formulades recuperant la idea inicial de l'àmbit de la didàctica però, com he exposat anteriorment, focalitzades gràcies a la perspectiva de la inclusió treballada durant la meua estada de recerca.

La pregunta i alhora eix central d'aquesta tesi doctoral és la següent:

*Quins elements de l'escola rural i de les aules multigradu poden promoure la inclusió?*

---

<sup>31</sup> La traducció correspon a "estudi de cas imbricat". Un sol cas (una escola rural) però dins 8 casos més (història de vida de cada mestre).

<sup>32</sup> Flanagan (1954:327), que diu el següent: "Los Incidentes críticos son aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, han creado dudas, han producido sorpresa o nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentad resultados inesperados. Son, por tanto, aquellos sucesos de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia), que nos impactan o sorprenden (por su buen o mal curso) y que motivan o provocan pensamiento (reflexión). No necesariamente son situaciones *críticas* por su gravedad extrema o por el riesgo vital. En este contexto asociamos *crítico* a sorprendente, inesperado o inquietante para el profesional que analiza su propia práctica".

Respondre aquesta qüestió m'ha suposat prèviament explorar alguns conceptes com el d'escola rural, la inclusió, la multigraduació, etc. La conceptualització d'aquests termes han esdevingut imprescindibles per a realitzar la recerca i són pròpiament objectius d'aquesta (objectius 1 i 2). Els objectius 3 i 4 pretenen respondre la qüestió principal, ja que aquesta es pot dividir en dues parts: els elements de l'escola rural per una banda i els de les aules multigrau per l'altra, que poden promoure la inclusió. Els objectius són els següents:

1. Explorar, descriure i analitzar el concepte "d'escola rural", fugint de generalitzacions a partir de l'anàlisi de definicions mitjançant la història conceptual.
2. Esbrinar les dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives.
3. Identificar i aprofundir en aquells elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió.
4. Perfilar i interpretar aquells elements de les aules multigrau que poden promoure la inclusió.

Un cop he exposat la pregunta principal i els objectius establerts, possibilitant la focalització de la recerca, és moment d'explicitar l'enfocament epistemològic i metodològic de la recerca.

### **3.2 Justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic**

La present investigació està orientada a descriure, aprofundir, comprendre, contrastar i interpretar la realitat educativa de l'escola rural des dels significats que les persones implicades li atorguen. Per aquest motiu, aproximar-me a aquest tema requereix un enfocament metodològic i epistemològic que em permeti captar la realitat des de la seva complexitat, per a "poder comprendre el món complex de l'experiència viscuda des del punt de vista dels qui la viuen" (Schwandt, 1994:118).

Els pressupòsits epistemològics en els qual es basa l'alternativa a la concepció positivista es troben dins de dues concepcions teòriques en el camp de la filosofia i la sociologia: *la fenomenologia i l'hermenèutica* (Guba i Lincoln, 1985). La fenomenologia entén els fenòmens socials de la perspectiva de les mateixes persones i la persona que investiga hi pot projectar la seva subjectivitat. La tradició hermenèutica també parteix del subjecte basant-se en el supòsit que el significat del món social és construït i reconstruït contínuament en els textos que elaboren els seus autors.

La investigació realitzada dins d'aquestes dues concepcions rep el nom de *naturalista*, donat que té lloc dins del propi context *natural*, és a dir, no experimentalment manipulada per la persona que investiga o també *interpretativa* perquè se centra en la comprensió de les accions dels propis participants. Aquesta perspectiva creu en la necessitat de conèixer

i comprendre l'acció humana, en oposició a la conducta humana, i les causes d'aquestes accions resideixen en el significat interpretat que tenen per les persones que les realitzen abans que en la similitud de conductes observades (Van Manen, 1983).

Per introduir-me a la realitat educativa, ho faré des de la perspectiva interpretativa de la investigació educativa, perquè posa l'accent justament en estudiar les interpretacions que les persones fan de la realitat social i de la relació que hi mantenen (Gadamer, 1994 i 1996). En la mateixa línia de la naturalesa de les preguntes que plantejava en un inici, aquestes també comporten adoptar un enfocament metodològic que permeti explorar i fer palesa la complexitat dels fenòmens que es volen estudiar, com els elements i les pràctiques educatives inclusives i quines reflexions, sentit i actuacions tenen i promouen els diferents actors. Ja que entenc que els fenòmens socials són construïts, per tant, la metodologia triada ha d'incloure a la gent implicada i m'ha de permetre apropar de forma complexa a la realitat per poder captar les diferents cares d'aquesta. Per aquest motiu, el marc metodològic plantejat que permetrà donar respostes als objectius establerts serà el construccionisme.

### *L'enfocament construccionista de la recerca*

El caràcter de construcció social d'aquesta recerca està en consonància amb l'adopció de la perspectiva construccionista (Holstein i Gubrium, 2008). Aquest posicionament ens guia i posa de manifest els contorns dinàmics de la realitat social i els processos mitjançant la qual es configura i se li assigna sentit. És a dir, reflexionar sobre la construcció social de la realitat implica una visió desestereotipada de la investigadora que "implica prestar atención empírica a los procesos ordinarios y dados por sentado y *naturalizados*, cuestionamiento del sentido común, así como problematizar las comprensiones más comunes, los hechos de la experiencia que suelen ser tratados como algo para ser directamente descubierto, anotado y analizado" (Sancho i altres, 2011:17).

En conclusió, l'epistemologia construccionista orienta a interpretar els fenòmens socials, i com a conseqüència els educatius, i s'interessa per l'estudi dels significats i intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels propis agents socials. S'alimenta de les paraules, de les accions i dels documents orals i escrits per estudiar les situacions socials tal i com són construïts pels participants (Maykut i Morehouse, 1994). És a dir, he portat a terme un recull dels significats i els he donat sentit, escoltant les pròpies paraules de les persones implicades, observant directament la realitat, etc.

Aquesta sensibilitat per descobrir i entendre en profunditat el que succeeix en un determinat context educatiu, juntament amb la necessitat de trobar unes estratègies i tècniques d'investigació que s'apropin al meu enfocament metodològic i epistemològic, m'han portat a l'elecció de l'estudi de cas de caire etnogràfic com a mètode d'investigació. Aquesta estratègia ens permetrà la realització d'un estudi holístic i detallat

del fenomen investigat dins del context real on es produeix. Un estudi global i concret paral·lelament, en la línia del que afirma Stake (1998: 11):

El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

També seguint a Yin (1994), que suggereix que les preguntes que comencen per “com” i “per què” sobre un esdeveniment contemporani, un procés o un assumpte relacionat són apropiades per un estudi de cas. Malgrat que la qüestió principal d’aquesta recerca comenci per “quins”, implícitament conté el “com”, és a dir, dono resposta a de quina manera aquests elements poden promoure la inclusió i el perquè. Per tant penso que l’elecció d’un estudi de cas per a respondre la següent pregunta és adient:

*Quins elements de l’escola rural i de les aules multigran poden promoure la inclusió?*

A continuació detallaré, pas a pas, totes les fases de la recerca des del moment que vaig tenir la “pregunta principal” prou focalitzada fins al desenvolupament i l’escriptura final de la tesi doctoral.

### **3.3 Les fases de la recerca**

En aquest apartat exposo les diferents fases de la recerca diferenciant tres moments: la revisió bibliogràfica, l’anàlisi conceptual del terme escola rural i l’elaboració de l’estudi de cas de caire etnogràfic. Tot i que detallo les diferents fases amb cert ordre cronològic aparent, l’elaboració final d’aquestes s’ha portat a terme de forma paral·lela i en cada apartat, explicaré de quina manera concretament.

#### **3.3.1 Revisió d’antecedents sobre la temàtica**

Com he comentat a l’apartat autobiogràfic, la revisió dels antecedents la vaig iniciar en el mateix moment que em vaig matricular als cursos de doctorat, el curs 2007-08, ja que estava interessada en la temàtica. En aquell moment, estaven molt centrades en el medi i l’escola rural, la recerca centrada en la multigraduació i les TIC. Posteriorment, durant el curs 2009-10, vaig aprofundir en els antecedents sobre la multigraduació, i durant els mesos de maig a setembre de 2010 vaig aprofitar l’estada a Manchester per aprofundir en l’educació inclusiva i realitzar el disseny de la recerca. Posteriorment, durant el curs 2010-11, em vaig veure amb la necessitat de realitzar una aproximació a l’anàlisi conceptual del terme *Escola Rural* per poder seguir amb la recerca. Per dur-ho a terme m’endinsó en textos històrics, de finals del segle XIX fins a l’actualitat de Catalunya i Espanya, sobre la temàtica. Durant el mateix curs vaig realitzar el treball de camp a l’escola i l’estiu del 2011 les transcripcions, el buidatge d’informació i anàlisi de documents. El següent curs, 2011-12, vaig iniciar l’anàlisi i interpretació de les dades obtingudes i, entre

els mesos de març i juliol de 2012, durant la meua estada a la Universitat de Stanford, vaig iniciar l'escriptura de l'estudi de cas mentre que, paral·lelament realitzava una revisió bibliogràfica, especialment enfocada al paper dels mestres i dels claudres pedagògics, supervisada per la professora Ann Lieberman. Aquest últim curs, 2012-13, l'he dedicat a l'escriptura de la pròpia tesi doctoral. També considero important afegir que la meua participació en recerques de diferent tipus durant aquests anys m'ha permès enriquir la revisió bibliogràfica, tant pel que fa a continguts com a la metodologia.

### **3.3.2 Aproximació a l'anàlisi conceptual a través de la *història conceptual***

Com he exposat a l'apartat anterior, la necessitat d'aprofundir en la conceptualització del terme d'escola rural em va sorgir durant el primer any d'elaboració de la tesi, ja que tot i haver-hi nombroses definicions s'havia realitzat una aproximació a l'anàlisi conceptual en conjunt d'aquestes per a comprendre millor el terme. Aquesta la vaig realitzar durant el curs 2010-11, a partir de la selecció de quaranta-dos textos, de trenta-sis autores i autors diferents<sup>33</sup> que fan referència al concepte des del punt de vista històric.

Ho vaig portar a terme a partir de la perspectiva d'anàlisi de la història conceptual, com he desenvolupat en el segon apartat del segon capítol, a partir de "rastrear las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje" (Vilanou, 2006:166). Aquesta perspectiva em condueix a emprar una metodologia, que implica fer una aproximació a l'anàlisi conceptual del terme *escola rural* a partir de la lectura i interpretació de definicions i textos. Amb la voluntat d'aprofundir en veure com aquests s'articulen i els seus diferents nivells de significats.

### **3.3.3 Teixint l'estudi de cas de caire etnogràfic**

Aquesta sensibilitat per descobrir i entendre en primera persona el que succeeix en un determinat context educatiu, juntament amb la necessitat de trobar unes estratègies d'investigació que s'apropin al meu enfocament metodològic i epistemològic, m'han portat a l'elecció de l'estudi de cas. Com assenyala Stake (1985:283) "si es necessita conèixer la complexitat i la contextualització de casos individuals, l'estudi de cas és necessari". Vaig optar per l'estudi de cas ja que tenia força clar que volia aprofundir en una escola rural i com assenyala el mateix autor Stake (1994: 236-237):

El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en

---

<sup>33</sup> Les definicions són extretes de llibres propis i també de biblioteques universitàries i del fons històric del Pavelló de la República.

casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...). El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación.

L'estudi de cas és de caire etnogràfic ja que aquest permet segons Woods (1995:45) "penetrar en les capes de la realitat", la qual cosa requereix que l'investigadora es negui a acceptar primeres i segones aparences i tingui la mentalitat oberta i escèptica. Sancho i altres (1998:79) relacionen les dues opcions metodològiques:

El estudio de casos pretende mostrar la complejidad de los hechos mediante una confrontación de puntos de vista, mediante un recorrido similar al que recorre el etnógrafo que se acerca a los significados del otro y construye un relato de las voces y las experiencias que ha recogido.

He afegit que és un estudi de caire etnogràfic ja que la etnografia implica realitzar una immersió en la cultura del centre, en la cultura institucional, en les relacions i la cultura docent. En el cas de la meva recerca implicava realitzar una estada continuada en el camp per així poder conèixer les situacions i els processos, així com la cultura del centre amb profunditat; i també per establir relacions de confiança amb les persones que es troben en el context, de manera que aquestes actuïn amb naturalitat i s'expressin lliurement (Woods, 1995). És important doncs saber trobar el lloc que s'ocupa en el context en la línia del que Woods (1987: 50) exposa sobre saber-se situar com a investigadora:

(...) combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin este último, se corre el riesgo de *volverse nativo*, es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real. Lo que nos preserva de este peligro es el tomar cuidadosas *notas de campo* y una actitud reflexiva capaz de alentarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista.

A continuació relataré com he anat construint l'estudi de cas, des de la tria d'aquest, la negociació i entrada al centre, el treball desenvolupat, l'escriptura del cas i la part final, de compartir-ho amb els subjectes implicats.

### Críteris per a l'elecció

L'elecció de l'escola per a l'estudi de cas no va ser una decisió fàcil ni el procés de tria va ser lineal. En un primer moment la meua voluntat era escollir diferents centres de naturalesa diversa per poder-los comparar, però a mesura que vaig anar dissenyant la recerca em vaig adonar que per donar respostes al tipus de qüestions que em plantejava no era necessari i que seria més interessant escollir un cas concret que complís amb les condicions que m'interessaven, és a dir, en termes generals que fos una escola rural inclusiva i aprofundir-hi.

Per aquest motiu vaig prendre la decisió de realitzar un cas únic i escollir una sola escola rural entre totes les existents. Vaig intentar concretar més les condicions pensant què era el que requeria la meua recerca fent que les opcions s'anessin reduint. Aquestes eren les següents:

- a) El centre havia de ser una ER, és a dir, situada en un petit municipi i amb aules de composició multigrada.
- b) La multigraduació de les aules no havia de ser únicament com a conseqüència estructural sinó també com a opció pedagògica.
- c) El mateix centre havia de considerar que potenciaven les pràctiques educatives inclusives.
- d) Era preferible que algun membre de l'escola estigués vinculat amb el SERC.
- e) Havia d'existir la voluntat per part de tot el claustre de participar en la recerca.

Finalment vaig triar l'escola de Rellinars perquè tenia totes aquestes característiques esmentades, a més a més geogràficament em resultava còmode d'anar-hi ja que es troba a mig camí entre la meua residència a Vilafranca del Penedès i la Universitat de Vic, per tant podia combinar molt bé el treball de camp amb la feina a la facultat. Però de tots els ítems que buscava el que em va convèncer amb més força va ser que el director de l'escola, en Xavi, és membre actiu del grup de mestres del SERC i sobretot el fet que des d'un primer moment va mostrar molt interès i voluntat en poder participar en la recerca. Aquest punt requereix ser explicat més detalladament per poder comprendre com i el perquè faig el contacte amb aquesta escola. Per aquest motiu hi dedico un apartat específic que porta el títol "Història d'una història".

### *Història d'una història*

Tot va començar l'any 2006 en el marc de les XV Jornades d'Escola Rural per estudiants de mestre que es celebraven a Vilopriu (Baix Empordà), en les que jo participava en l'organització com a membre del GIER. A cada edició hi havia un dia dedicat a la visita d'escoles rurals de la zona, i aquell any em vaig oferir per portar el cotxe. Tres companyes del GIER, professores de la Universitat Ramon Llull-Blanquerna de Barcelona, van venir amb mi i també una altra persona que en aquell moment no coneixia, en Xavi. Tot conduint per carreteres secundàries de l'Empordà, vaig començar a parlar amb ell. En Xavi treballava de mestre en una escola concertada de grans magnituds a Terrassa però estava redactant, de forma conjunta amb un grup de mestres, un projecte d'escola nova per presentar al Departament d'Educació, i no d'Ensenyament com ara, de la Generalitat de Catalunya. Aquesta tenia les característiques pròpies d'una ER ja que estaria emplaçada en un municipi petit, Rellinars, i tindria aules multigrada. La conversa no es va aturar aquí i durant les Jornades vàrem seguir conversant sobre el tipus d'escola que estaven intentant crear entre un grup de mestres que havien coincidit en espais formatius i amb qui tenien

afinitats pedagògiques. Em va semblar molt interessant i des d'aquell moment aquella escola, encara irreal, estava present en el meu imaginari, i em feia qüestionar: "aconseguiran fer-la realitat? serà realment com diuen? com ho faran?"

Cada vegada que coincidíem amb en Xavi en parlàvem i, anys més tard, quan jo ja havia iniciat el doctorat, vam fer una reunió del SERC a l'escola de Rellinars. Tot i no haver-hi alumnes, ja que era dissabte, vaig poder observar aquella escola i vaig percebre que hi havia elements interessants que es corresponien amb les paraules del director. Mesos després hi vaig tornar, era lectiu, i després de passar-hi el dia i d'intercanviar les meves preguntes inicials de tesi amb el director i la Carme, em vaig adonar que hi havia la voluntat mútua de trobar-hi respostes i que l'escola tenia elements que m'ajudaven a prendre decisions i finalment, triar-la com a cas únic per al treball de camp de la tesi doctoral.

Els motius pels quals vaig establir aquests requisits mínims seguien el que afirma Stake (2005:17) quan diu que "el primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender con el caso". A continuació, en el següent apartat exposaré com va resultar l'entrada al centre.

### Accés a l'escenari

Com he esmentat anteriorment, un dels requisits més importants per escollir el centre era que havia d'existir la voluntat per part de tot el claustre de participar en la recerca. Sortosament ho vaig tenir força fàcil ja que la pròpia escola constantment analitza i es qüestiona la tasca que porta a terme, i ells mateixos es reconeixen com una "escola que aprèn". Per aquest motiu des del primer dia que van saber que tenia la voluntat de realitzar el treball de camp de la tesi doctoral, les mestres es van mostrar molt disposades i receptives. Inclús el dia que vaig presentar de forma molt general la meua recerca al claustre, durant el juny de 2010, van posar èmfasi que volien que aquesta els servís com a procés formatiu i que estaven molt interessades en compartir coneixements i experiències sobre la seva pròpia pràctica.

Estic d'acord amb el que planteja Erickson (1989) en relació al tacte i diplomàcia que exigeix l'entrada al camp. El *com i de quina manera s'accedeix* i qui permet el nostre accés i permanència en la institució, són qüestions que han de ser objecte d'anàlisi prèvia a la seva realització. Per aquest motiu, vaig ser molt curiosa amb el procés. El fet de conèixer personalment l'escola i tenir certa confiança amb el director, com he explicat anteriorment, em va facilitar el procés inicial de l'elecció i l'entrada. Com que la fase de negociació requereix temps, tacte i sensibilitat envers els ritmes i les normes del centre i del professorat (Latorre; del Rincon i Arnal, 1996), per aquest motiu, la vaig iniciar al mes de maig de 2010 amb previsió de realitzar l'entrada a l'escola, a partir del mes de setembre del mateix any. Era important que comencés a relacionar-me amb les persones

implicades, a conèixer el context, informar-me sobre la normativa de la institució, és a dir, a explorar i familiaritzar-me amb l'escenari (Latorre; del Rincon i Arnal, 1996), i també que les mestres i l'equip directiu sabessin que a partir del setembre em veurien sovint. I així ho vaig fer, durant els primers dies a l'escola vaig procurar establir relacions amb les diferents mestres i explicar, de forma molt general, la meva recerca. Tenia converses informals durant l'hora del pati, en acabar les classes o durant el dinar. Les mestres es mostraven interessades en la meva trajectòria professional com a mestra, psicopedagoga i posteriorment, investigadora. Penso que el fet d'haver treballat en el món de la docència, tant en una escola concertada com pública, em va ajudar força a introduir-me en el context ja que coneixia força bé les dinàmiques.

Un cop decidida per realitzar el treball de camp a Rellinars, els primers dies de juliol, vaig apostar per portar a terme els procediments formals de recerca a partir de l'elaboració d'una carta d'entrada de presentació amb informació rellevant i d'un document de negociació (adjunta a l'Annex número 7). Com assenyala Coller (2000:78) l'investigadora ha d'estar coberta institucionalment i aquest tipus de carta ha de deixar clar, com a mínim, els següents aspectes:

- Situació de la persona que investiga en el departament o relació amb la persona que signa la carta. En el meu cas, becària pre-doctoral del departament de Pedagogia de la Universitat de Vic.
- Tema de la recerca. De forma molt àmplia, explicar la temàtica de la tesi i els objectius d'aquesta. En el meu cas, la meva voluntat és la d'explorar les pràctiques educatives inclusives a l'escola de Rellinars.
- Objecte de treball. En el meu cas: Tesi doctoral subvencionada per una beca - contracte pre-doctoral de la Universitat de Vic.
- Motiu pel qual la institució de contacte pot resultar d'ajuda per la recerca. En el cas de l'escola de Rellinars perquè compleix amb tots els requisits que havia establert prèviament.
- El que s'espera –de forma general- de la institució contactada. És a dir, explicar que realitzaré observacions, entrevistes, lectura de documents i que assistiré a les classes, les reunions, els espais de trobada entre mestres i amb les famílies (no a les reunions privades amb els pares i mares).
- Data aproximada en la qual es realitzarà el contacte, especificant que realitzaria el treball de camp durant el curs 2010-11, i que a l'inici assistiria durant períodes prolongats i posteriorment dies puntuals.

També era important que en aquesta carta s'especificués amb claredat el que implicarà pel centre i indicar el temps que es necessitarà, per evitar sorpreses o malentesos. També hi constaven els aspectes ètics relacionats amb la confidencialitat dels participants. Seguint aquestes indicacions vaig redactar-la i així vaig iniciar el procés de negociació. Un cop vaig tenir l'aprovació del claustre de mestres, vaig portar el document i la carta de

negociació. El fet d'haver compartit el procés des de l'inici, i haver parlat molt sobre el tema, va suposar que la signatura dels documents fos viscuda com un tràmit.

### *Procés de recollida, anàlisi i interpretació de dades*

L'estudi de cas va començar doncs des del primer dia que vaig anar a l'escola, les primeres impressions van ser que vaig ser ben rebuda i de seguida em vaig sentir acollida. Tot i que els primers dies simplement em limitava a escoltar i observar molt i apuntar tot allò que m'explicaven, veia o llegia a la llibreta de treball de camp, tenia clar que per tenir un coneixement global de la realitat del centre en relació a les pràctiques educatives inclusives, havia d'utilitzar diferents instruments de recollida d'informació. Per aquest motiu, un cop situada i ja al mes de setembre de 2010, vaig combinar diferents mètodes de recollida de dades en la línia de la tipologia que exposen Goetz i Le Compte (1988), que són adients per aquest tipus d'estudis de cas de caire etnogràfic, és a dir: a part de l'ús del diari d'investigació, també les observacions i l'anàlisi de documentació així com les entrevistes individuals i grupals.

Les primeres visites durant els mesos de juny i juliol de 2010 em van servir per fer-me una primera idea de l'escola, obtenir els documents rellevants d'aquesta i establir sinèrgies positives per poder començar el treball de camp al setembre. Aquell estiu vaig fer l'anàlisi documental del web del centre, els blocs de les classes, del material docent, etc.

A finals de setembre de 2010 vaig iniciar les observacions, en un primer moment eren totalment obertes, sense protocol. És a dir, realitzant observacions "denses" fent ús de la llibreta de camp. Després de dues setmanes d'observacions per les cinc aules de l'escola vaig creure convenient acotar una mica el tipus d'observació, per aquest motiu vaig posar èmfasi en observar els aspectes didàctics en una aula concreta, la dels més grans. El fet de concretar en una aula em permetia fer millor seguiment de les sessions i per tant, de les pràctiques educatives inclusives que es portaven a terme a les aules. Les observacions les vaig realitzar un dia a la setmana des del mes d'octubre de 2010 fins al mes de juny de 2011. Durant el primer trimestre era cada dimecres, ja que al migdia hi havia claustre, però durant el segon i tercer trimestre intentava intercalar diferents dies de la setmana justament per tenir una visió general de tot l'horari, mestres i espais, per a tots els grups de l'escola.

Paral·lelament, durant el mateix període de temps, vaig fer observacions també a la resta d'espais de l'escola com per exemple als claustres, a les reunions de coordinació, a les *Converses*, a les trobades amb exalumnes, amb el Consell Escolar, a les sessions dels mestres especialistes, a intervencions concretes de la mestra vetlladora, etc.

El fet de centrar-me molt a l'aula dels grans i conèixer les dinàmiques i el treball concret que s'hi portava a terme cada dia, va fer que fes una immersió profunda en aquest grup.

Com descriuré al capítol següent, el perfil dels alumnes, especialment de la classe dels grans, presenta una conducta força agressiva que a vegades em dificultava centrar-me en el focus de la meua recerca, la didàctica. Fins i tot en algun moment vaig qüestionar-me si havia escollit correctament el centre per a l'estudi de cas i si realment en aquesta escola podia trobar respostes a la meua qüestió de tesi. Posteriorment, em vaig adonar que sí, que precisament el fet que l'alumnat fos d'un perfil socioeconòmic i cultural mitjà baix i que presentessin problemes de conducta representava una bona oportunitat per analitzar com els mestres portaven a terme pràctiques educatives inclusives que poguessin afavorir la convivència i l'aprenentatge.

Durant el primer trimestre del curs 2010-11 la meua presència al centre era força regular i aquest fet em va permetre establir vincles de confiança amb la majoria de mestres i l'equip directiu amb qui teníem moltes converses informals durant l'hora de pati, entre classes, fora de l'horari lectiu, etc. En el quadre següent presento les diferents tècniques utilitzades per a la recollida d'informació, el nombre d'observacions i entrevistes que vaig realitzar:

<p><b>Anàlisi documental:</b></p> <p>Web del centre,          Blocs dels grups-classe de l'escola          Materials docents</p> <p><b>Observacions</b></p> <p>Classes dels petits (5), Classe dels mitjans (10), Classe dels grans (30) Tallers (2), Claustres (8), Converses (3), Portes Obertes de l'escola (1) Trobada amb ex alumnes (1), Consell Escolar (1)</p> <p><b>Entrevistes (i converses informals)</b></p> <p>Equip directiu (1 entrevista, 4 converses informals)          Docents observats (9)          Vetlladora (1)          Entrevistes grupal a les famílies (1)</p>
--

*Taula 7: Tècniques utilitzades per a la recollida d'informació en el centre. Font: elaboració pròpia a partir de l treball de camp.*

Aquests mètodes o tècniques esmentats en el quadre anterior es complementen entre ells, possibilitant els processos de triangulació de dades. Aquests permeten obtenir informacions diverses sobre una mateixa situació des de diferents perspectives o punts de vista, contribuint a la millora de la qualitat de la recerca. Ja que, en la línia del que adverteixen Goetz i LeCompte (1988), la triangulació impedeix que l'investigador accepti amb massa facilitat la validesa de les seves impressions inicials, permetent que amplii l'àmbit, la consistència i la claredat dels constructes desenvolupats durant la recerca i ajuda a corregir biaixos que poden aparèixer quan el fenomen és examinat per un sol observador.

Gómez (2011), a la seva tesi doctoral, adverteix que sovint calen moltes entrevistes perquè un dia sorgeixi la conversa. En el meu cas va ocórrer totalment al contrari. Després d'un curs intens de converses amb els mestres de l'escola i anotar-les a la llibreta en forma de comentaris que complementaven les meves observacions, va arribar el moment de realitzar les entrevistes de manera formal.

Aquestes les vaig realitzar durant la primavera de 2011, i tenint en compte els objectius que m'havia plantejat amb les entrevistes depenent de la persona (mestres, famílies, Xavi o Carme), vaig elaborar prèviament diferents guions amb preguntes àmplies per anar desenvolupant-les en forma de conversa. Aquestes van ser enregistrades, amb el previ consentiment de les persones entrevistades, i posteriorment les vaig transcriure.

Un cop vaig tenir les entrevistes, ja comptava amb tot el material necessari per iniciar l'anàlisi. A continuació relataré, fent ús de les paraules de Creus (2011:44), els diferents passos que des de "la cuina de la recerca" vaig anar portant a terme. Realment no estava segura del que acabaria cuinant, la cuina es mostrava desordenada, plena d'ingredients que no sabia si els necessitava i desconeixia els temps de cocció, però per sort també hi havia llibres de receptes i persones a la vora que em podien ajudar. En aquell moment em sentia desbordada, no sabia com continuar i vaig necessitar l'acompanyament de les meves cotutores de tesi per poder començar l'anàlisi.

Em van fer adonar que l'anàlisi de dades ja feia un temps que l'havia iniciat tot i que jo potser no n'era prou conscient, ja que aquest és un procés continu que comença a donar-se en la fase de recollida de la informació en la línia del que Taylor i Bogdan (1986:158) afirmen:

A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo y transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a los datos.

Era cert, en aquell moment ja disposava d'unes *temàtiques*, les anomenava així, que en consonància amb el disseny de la meva recerca i la meva estada a l'escola, emergien amb força i eren per mi rellevants. Aquestes *temàtiques* em van sorprendre ja que tot i que la meva recerca posava èmfasi en les pràctiques educatives inclusives d'aula molts dels aspectes rellevants que emergien de l'escola, relacionats amb la inclusió, feien referència a la cultura del centre, a les relacions entre el professorat i a l'obertura amb l'exterior, tant l'entorn com les famílies.

Aquestes *temàtiques* inicials, que posteriorment van esdevenir dimensions, són les que vaig utilitzar com a punt de partida per realitzar l'anàlisi dels documents de centre, de les entrevistes i de les observacions realitzades. Com es pot veure a continuació eren de caire molt general:

- a) Concepció de la inclusió del centre
- b) Concepció del procés d'ensenyament – aprenentatge
- c) La multigraduació a l'aula
- d) El claustre de docents
- e) Implicació de les famílies en relació al PEC.

L'acompanyament de les meves cotutores i les fases o etapes que proposen Taylor i Bogdan (1986:152-176) em van guiar en l'anàlisi de la informació seguint el procés organitzat i sistemàtic que proposen els autors. A continuació exposaré com ho vaig realitzar:

- 1) Llegir repetidament les dades. El primer que vaig fer va ser rellegir les meves anotacions, les transcripcions de les entrevistes i l'anàlisi que havia fet dels documents.
- 2) Seguir la pista de temes, intuïcions, interpretacions i idees. A partir d'aquestes lectures i seguint les temàtiques que he exposat anteriorment vaig anar assenyalant aquells paràgrafs que estaven relacionats, vaig fer anotacions, etc.
- 3) Buscar temes emergents. A dins d'aquestes temàtiques van anar emergint temes concrets que alguns van anar agafant força.
- 4) Elaborar tipologies, esquemes de classificació. Les temàtiques generals i els temes concrets que emergien vaig anar situant-los i classificant-los.
- 5) Elaborar conceptes i proposicions teòriques. Relacionat amb les diferents temàtiques o àmbits d'estudi, paral·lelament les relacionava amb autors o estudis rellevants vinculats.
- 6) Llegir material bibliogràfic, exemples d'estudis de casos. En el moment de construir l'estudi de cas, em va ser d'utilitat llegir-ne d'altres relacionats amb la meva temàtica d'estudi, així com rellegir-ne aquells en els quals he participat com a investigadora.
- 7) Codificar la informació: elaborar focus articuladors de l'estudi de cas, codificar totes les dades, separar les dades pertinents a cada categoria, revisar les dades que no s'han separat i redefinir l'anàlisi. Per últim, transformar aquestes temàtiques inicials en categories, tot redefinint-les. Realitzant una primera aproximació de construcció del cas, em vaig adonar que la dimensió de la Inclusió era transversal i present en totes les altres, per tant les categories van acabar resultant quatre: la multigraduació, els mestres, l'entorn i les famílies.

Després de les diferents fases de codificació, en el moment d'iniciar l'elaboració de l'informe final de la recerca, aquestes categories em van servir per iniciar l'escriptura, però com es pot observar, finalment aquestes no van representar cadascuna un capítol de l'estudi de cas, sinó que a mesura que anava escrivint i compartint el treball amb les meves cotutores, s'anaven reestructurant, canviant i modificant. Finalment els capítols de l'estudi de cas corresponen a una introducció del municipi i de l'escola, un capítol sobre els processos d'ensenyament aprenentatge a l'aula, seguidament un que aprofundeix en la comunitat dels mestres, un altre sobre la comunitat educativa i l'entorn, i finalment un últim que té la voluntat de qüestionar els estereotips que acompanyen a l'escola rural.

Precisament destaco la importància de les estades de recerca per poder elaborar aquest procés de construcció de coneixement més reflexiu. Sense cap dubte el fet de disposar de temps espaiat diàriament ajuda molt a poder avançar en l'escriptura però en el meu cas, el fet d'haver d'explicar i compartir amb altres persones la meva recerca (i fer-ho en anglès la qual cosa t'exigeix concretar-la) m'ha estat molt útil. En els dos casos, tant el professor Ainscow com Lieberman i altres persones dels seus grups de recerca, han estat molt receptives amb la meva recerca i m'han ajudat a avançar considerablement.

### Per tancar el capítol

Durant tota la recerca he intentat ser coherent amb el posicionament epistemològic des del qual m'he situat, per donar respostes a la pregunta principal i als objectius que m'he plantejat. En el meu cas, la part més costosa va resultar fer el disseny de la recerca i enfocar la pregunta principal i els objectius d'aquesta. Segurament la part més agraïda de tota la investigació ha estat la del treball de camp i tot i que, força feixuga però apassionant, ha estat la reconstrucció del cas. Des del primer contacte amb l'escola em vaig qüestionar fortament els elements ètics ja que inicialment em sentia perduda i sentia que la meva presència podria ser una intromissió per a molts mestres. Alhora tampoc volia limitar-me a observar, sense oferir res a canvi. Les lectures de Woods (1987:44) sobre l'ètica de la investigació em van ajudar a situar-me, a buscar l'equilibri entre el propi interès de realitzar una tesi doctoral i la voluntat que aquesta fos útil i significativa per a les persones implicades:

“(...) la mejor manera de desarrollar confianza es tener un proyecto honesto; eso es, un proyecto diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, capaz a su vez de mejorar la enseñanza propia y/o la de otros, o bien las condiciones de los otros, y no un proyecto, digamos, dirigido a la vanidosa búsqueda de sí mismo o de algún objetivo desprovisto de valor y completamente egocéntrico. Entonces, es necesario mostrar que se es una persona discreta que aprecia los puntos de vista ajenos y que sabe diferenciar entre los datos admisibles y los inadmisibles”.

Sortosament els mateixos mestres i l'equip directiu em van facilitar molt el procés, ja que vaig poder establir relacions de transparència i sinceritat que afavorien el treball

col·laboratiu i l'aprenentatge compartit. En aquest sentit tots els aspectes ètics els podia compartir i parlar obertament. Pel que fa a la confidencialitat he respectat els noms originals de les dues persones de l'equip directiu com són la Carme i el Xavi ja que he tingut el seu permís després de la lectura de l'estudi de cas. En el cas de la resta de mestres he preferit mantenir l'anonimat ja que per diferents causes (el temps que tardarien a fer-me les devolucions, el fet que molts d'aquests ja no treballin actualment a l'escola i els quedi *relativament lluny* l'estudi, la dificultat per connectar-me amb alguns d'ells etc.) he pensat que seria més convenient utilitzar noms ficticis.

A continuació un cop finalitzat l'apartat metodològic de la recerca, presentaré els capítols que configuren l'estudi de cas, concretament aquests corresponen als capítols quatre, cinc, sis, set i vuit.

## CAPÍTOL 4: RELLINARS, ARRIBANT AL POBLE I ENTRANT A L'ESCOLA

Amb aquest capítol i els cinc següents pretenc presentar i analitzar aspectes de l'escola de Rellinars, el centre escollit per a l'estudi de cas de la tesi. Com es pot llegir a continuació, tant en els discursos pedagògics i les línies de pensament que sustenten el PEC, com les observacions directes i entrevistes als agents implicats mostren la fesomia pròpia d'una escola on es porten a terme pràctiques educatives inclusives. Aquest capítol, justament, és introductori a l'estudi de cas i té la intenció que el lector pugui arribar a visualitzar l'escola de Rellinars sense haver-hi estat; també pretén aprofundir en aquells elements que configuren el seu singular PEC de caire inclusiu.

El capítol està dividit en dos grans apartats, el 4.1 i el 4.2. En el primer, presento els aspectes més generals de l'escola de Rellinars i en el segon, els aspectes pedagògics i organitzatius del centre, concretament els espais, recursos i el PEC.

### 4.1 L'escola i la seva comunitat educativa

Com he exposat a l'apartat metodològic, l'elecció de l'escola per a l'estudi de cas va ser un procés llarg per trobar alguna escola que tingués presència al SERC i que complís amb les característiques que he especificat anteriorment.

Finalment, l'escola que més s'acostava al meu "ideal" per a realitzar-hi el treball de camp va ser l'escola de Rellinars. A continuació presentaré breument les característiques del centre tot seguint els diferents ítems que em van fer decidir, i seguidament desenvoluparé la caracterització del centre amb un anàlisi més detallada.



*Font: fotografies extretes d'Internet, la primera del web de Naciodigital i la segona de Wikilingua.*

L'Escola de Rellinars és una escola de nova creació que va obrir el curs 2007-2008. Es considera una escola rural ja que està situada a Rellinars, un petit municipi de 738 habitants (Idescat, 2012), que pertany a la comarca del Vallès Occidental. Curiosament és l'única escola rural de la comarca i a causa d'això no pot formar part de cap ZER propera ni crear-ne una amb cap altra escola rural de la zona ja que no existeixen. La realitat de Rellinars és doncs d'un fort contrast amb la resta de municipis de la comarca, més densament poblats i transformats per l'actuació humana.

El curs en què es va inaugurar, 2007-2008, va començar amb una cinquantena d'alumnes i posteriorment durant els anys que vaig dur a terme el treball de camp, 2010-11, n'hi havia setanta cinc. Aquests estaven distribuïts en diferents aules, totes elles multigrau. Concretament l'escola estava organitzada en quatre aules, dues que corresponen a Educació Infantil (a partir d'ara EI), és a dir, els cursos de P3, P4 i P5 amb setze alumnes cadascuna, la classe dels mitjans (1r, 2n i 3r de primària) de vint alumnes, i per últim, la classe dels grans (4t, 5è i 6è de primària) amb vint-i-tres. Aquesta distribució varia cada curs depenent del nombre d'alumnes en els diferents grups, però es prioritza que la distribució sigui multigrau. Un altre requisit, i des del punt de vista de la naturalesa de la pregunta que guia la recerca i els objectius d'aquesta, havia de ser un centre que es considerés inclusiu. Tot i que en cap document de centre ni parlant amb l'equip directiu es reconeixia explícitament aquesta condició, de les paraules i pràctiques de l'equip directiu i de les mestres es desprenien elements d'escola inclusiva. Aquests els vaig contrastar amb Ainscow, durant la meva estada quan dissenyava el treball de camp, i també hi va estar d'acord.

A part de la seva aprovació, sobretot com he narrat a l'apartat metodològic, un dels fets que em va ajudar a decidir-me va ser quan en la fase de la negociació, el propi equip directiu em va transmetre que se sentia còmode situant-se dins del marc de la inclusió. També, com he explicat amb detall al capítol anterior, la bona relació prèvia amb el director del centre i la voluntat per part de tot el claustre de l'escola de participar en la meva recerca, van ser decisius a l'hora de triar-la.

A continuació aprofundiré en aquests ítems que simplement he exposat de forma breu. En primer lloc, en el punt 4.1.1 presentaré la situació, les característiques geogràfiques i demogràfiques del municipi, i a continuació dins de l'apartat 4.1.2 descriuré els trets característics de la comunitat educativa.

#### **4.1.1 Situació i característiques geogràfiques i demogràfiques del municipi**

El terme municipal de Rellinars està situat a la comarca del Vallès Occidental, concretament al nord-oest d'aquesta. El Vallès Occidental ocupa una superfície de 618,59 km<sup>2</sup>. a la Depressió Pre-litoral Catalana, i es troba entre les comarques del Vallès Oriental

(al nord-est), el Barcelonès (al sud-est), el Baix Llobregat (el sud-oest) i el Bages (al nord-oest).

Rellinars està situat a 325 metres sobre el nivell del mar al límit amb la comarca del Bages. Tot el terme municipal inclou 1778 hectàrees i limita amb els termes de Vacarisses del Vallès Occidental, i amb els termes de Mura, Sant Vicenç de Castellet i Castellbell i el Vilar, tots ells de la comarca del Bages.

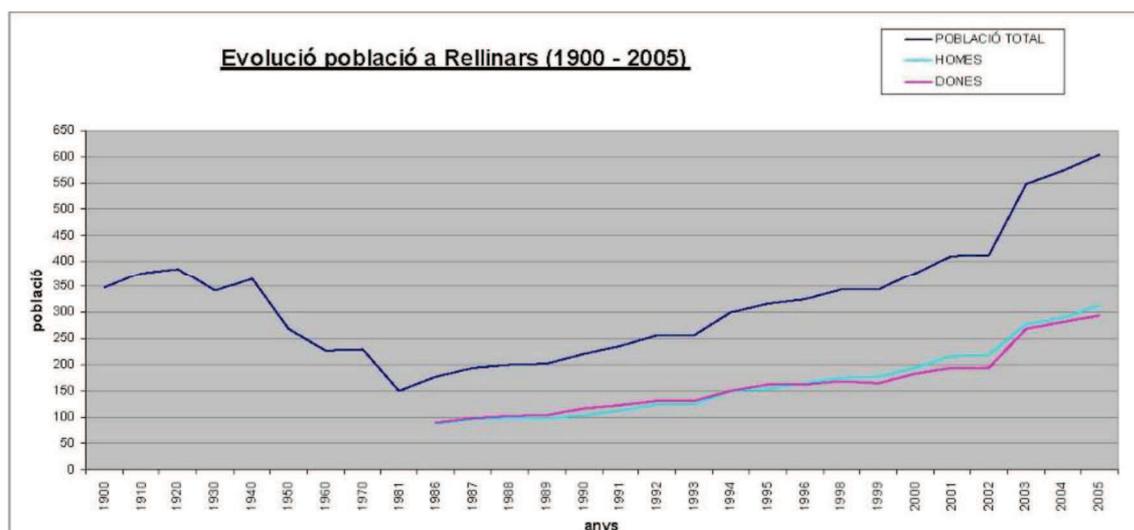
Rellinars està situat a l'oest del Parc Natural de Sant Llorenç de Munt i Serra de l'Obac, i la part est del municipi s'hi troba immersa. També una gran part del terme municipal es troba inclòs dins la Xarxa Natura 2000. El relleu del municipi és molt accidentat i el paisatge està format per cingles i monòlits de conglomerat rogenc que presenten un relleu característic de la zona. Són visibles les capes de sediments amb diferent resistència a l'erosió que creen formes singulars que contrasten amb el verd dels pins i les alzines a la falda de la muntanya.

Pel que fa a les comunicacions, la construcció, com alternativa a la B-122, de la carretera C-58 de Castellbell i el Vilar a Terrassa primer; i de la autopista C-16 de Manresa a Terrassa, han deixat el terme de Rellinars semi aïllat. És per això que el municipi ha estat poc transformat i conserva el seu estat natural. Com es pot observar al següent mapa l'eix principal de comunicacions del municipi és l'antiga carretera de Castellbell i el Vilar a Terrassa B-122 que creua el municipi de sud-est a oest i comunica el terme amb Terrassa per un costat i per l'altre amb l'autovia de Terrassa a Manresa la C-58 a l'alçada de Castellbell i el Vilar.



Gràfic 1. Mapa de Rellinars. Font: mapa del web diba.es [consultat 1 gener de 2013]

Aquest cert aïllament del municipi el trobem present en les xifres demogràfiques ja que el nombre d'habitants no és massa elevat, fet condicionat també per la baixa productivitat agrícola. Com es pot observar al quadre que presento a continuació, es va arribar a un màxim el 1873 amb 519 habitants, i des d'aleshores el descens demogràfic ha estat lent però gradual, accelerat durant els decennis dels anys 1950-1985 (els 230 habitants el 1970 es reduïren a 157 habitants l'any 1980). No obstant, a partir de 1986 la població experimenta un increment important, de 427 habitants des del cens de 1986 al del 2005. A partir d'aquest any, les dades més recents d'Idescat (2012) mostren que actualment hi ha 738 habitants.



Gràfic 2. Evolució de la població a Rellinars. Font: Instituto Nacional de Estadística –INE extret del treball de Malgosa (2007)

La majoria d'aquestes famílies que han anat arribant a Rellinars en els últims anys provenen de zones urbanes, de barris perifèrics de Terrassa i d'altres municipis de la província de Barcelona. Aquesta situació ha estat semblant a tot Europa segons Campà (2001:122):

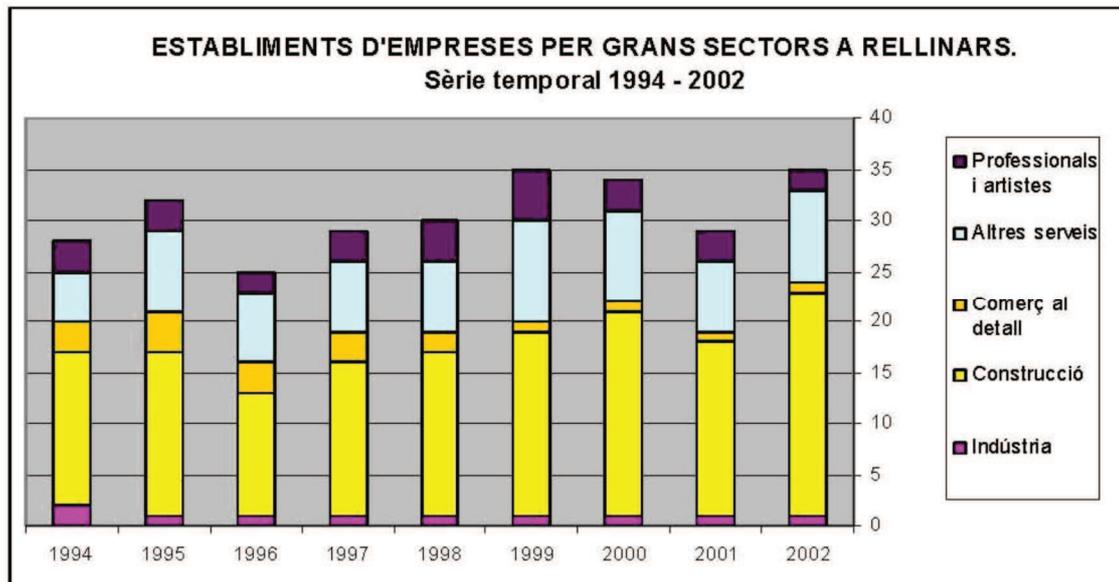
El medi rural europeu, ha passat de ser expulsor a receptor, de manera suau, però sembla que remarcable. Entre els que formen el flux migratori s'ha de comptar amb un nucli de gent de determinada posició econòmica que prenen la determinació d'anar a viure al camp, afavorits per noves formes de treball relacionades amb les noves tecnologies o corrents de vida i els que busquen habitatges a preu més assequible a l'entorn de grans indústries.

Seguint els dos casos que exposa l'autora, a Rellinars hi ha un percentatge més elevat de famílies que corresponen a la segona opció, que decideixen anar-hi a viure buscant preus més assequibles. Una de les raons de l'increment rau en la proximitat amb Terrassa, i que un municipi d'estiuieg (a meitats del segle XX) ha esdevingut lloc de residència habitual (al segle XXI), afavorit per la mobilitat que permet el cotxe.

La realitat de Rellinars ha canviat molt, fins l'any 1948 la vinya i l'olivera havien estat el conreu bàsic, però la fil·loxera per un cantó i les gelades de 1956 per un altre, van fer que s'abandonés. El que encara és vigent és el conreu d'hortes gràcies a l'abundància d'aigua de la zona, per exemple els tomàquets (de la rosa, esquenadrets o de la poma), les mongetes filaries i les patates. La superfície agrària correspon al 45% de terres llaurades, i 77% terrenys forestals.

La ramaderia, com a la resta de país, també ha sofert una important transformació passant dels ramats d'ovelles i a la cria de bestiar de les grans masies, a més del bestiar gros per a les feines agrícoles; als actuals tractors i els motocultors, i únicament una granja de garrins al municipi. Tanmateix han desaparegut les activitats industrials tradicionals com les fassines o fàbriques d'aiguarent, ferreries, forns de calç, molins fariners com el d'en Gibert i el Molí Vell; aquest darrer fou convertit en fàbrica tèxtil sense activitat industrial actualment.

Actualment els establiments comercials del poble són tots del sector alimentari. Com es pot veure al gràfic tres, fins a l'any 2002 més de la meitat d'empreses i professionals es dedicaven al sector de la construcció. Les empreses de serveis corresponen a l'hostaleria (22,2%), transport i comunicacions (33,3%), mediació financera (11,1%) i serveis per a empreses (33,3%).



Gràfic 3. Establiments d'empreses per grans sectors a Rellinars. Font: Instituto Nacional de Estadística –INE extret del treball de Malgosa (2007)

En relació al lloc d'origen dels habitants del poble i al seu grau de formació, un 21% dels habitants van néixer fora de Catalunya i les dades, de l'any 2001, mostren que el gran gruix de població (més del 50%) únicament té estudis d'educació primària o bé secundària. Això correspon a acabar l'antiga "Educació General Bàsica" (EGB), alguns amb

èxit obtenint el títol de “Graduat Escolar” i altres sense aquest. Aquesta titulació seria equiparable a l’actual títol en Educació Secundària Obligatòria (ESO).

Només el 21% han finalitzat els estudis de formació professional o de batxillerat. Pel que fa a la resta, hi ha un percentatge semblant entre els habitants sense cap tipus d’estudi (8%) i els que tenen estudis universitaris (9%). Actualment, amb dades de 2012, l’atur del municipi és del 9,2%, per sota de la mitjana de Catalunya. Si ens fixem en el gràfic, precisament concorden força les dades d’ocupació amb el grau de formació dels habitants, essent el sector de la construcció el que té més pes i que acull a persones sense formació o formació molt bàsica (59% de la població de Rellinars). Aquest fet ha comportat que a partir del 2005, arran de la crisi, moltes famílies del poble es trobessin amb una situació laboral complicada.

Aquestes xifres ens mostren que el perfil socioeconòmic i cultural del municipi és mitjà-baix. Tot i que predominen famílies nascudes a Catalunya i que per tant entenen el català, la llengua que predomina al municipi és el castellà. Això es fa evident a l’escola on la majoria d’alumnes i famílies interactuen en castellà i molts tenen mancances importants en llengua catalana i en altres àrees. També es mostren certs conflictes de relació i respecte, sobretot entre els alumnes i, no tant, entre aquests amb els adults. Tant és així que nombroses vegades, la direcció del centre fa referència a la realitat social dels alumnes fent ús del terme CAEP, és a dir, un centre d’atenció educativa preferent<sup>34</sup>, anomenant-se ells mateixos “CAEP horitzontal”. Tot i això l’escola no ha fet mai la demanda oficial per estar reconeguda com a CAEP pel Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (a partir d’ara DEGC).

Segons Campà (2001:121) aquests canvis en la ruralitat tradicional que ha fet transformar molts petits municipis catalans, sobretot aquells propers a zones urbanes, han comportat el següent:

- Es produeix una fragmentació i heterogeneïtzació de les activitats econòmiques i productives, amb una important pressió especulativa sobre les terres per dedicar-les a la construcció de segones residències.
- Es dona una fragmentació de l’estructura de la població. La incorporació de persones de distinta procedència geogràfica, ètnica, social, etc., implica un trencament de la unitat que tradicionalment s’havia vist en l’estructura de la població.

---

<sup>34</sup>Els CAEP estan situats en entorns socials i econòmics desfavorits i per tant imparteixen ensenyaments a un nombre elevat d’alumnes que tenen especials dificultats per assolir els objectius generals a causa de les seves condicions socials i culturals, han d’optimitzar l’increment de recursos humans de què disposen i l’autorització per mantenir grups d’alumnes amb una ràtio inferior a l’establerta amb caràcter general, per tal d’aplicar mesures metodològiques i d’organització, que han d’anar des de les més ordinàries fins a les més específiques, per atendre la diversitat de l’alumnat (Departament d’Ensenyament, 2002).

- S'esdevé una fragmentació cultural. El diferent origen de les persones que habiten el medi rural i la dispersió dels treballs que realitzen en diferents sectors productius pot facilitar el debilitament de la coherència interna que es produïa quan tots s'esmerçaven en la mateixa activitat o en una de semblant.

- Hi conflueixen una gran pluralitat de valors, de normes, de pautes de comportament i de codis d'organització social, de sistemes de jerarquització etc., propis d'una societat molt allunyada de la simplicitat de la societat rural antiga.

Aquest distanciament entre la cultura rural més tradicional i la realitat actual del municipi, els mestres de l'escola l'anomenen *Cultura d'urbanització*. És a dir, una població on molts habitants simplement hi resideixen però *no hi fan vida*, un municipi que està força disgregat i on històricament mai hi hagut un punt de trobada clar. Els motius poden ser diversos, per exemple que l'església es troba fora del municipi, o que una "sala cultural" que hi havia al poble es va enderrocar fa uns vint anys aproximadament per construir-hi unes cases. El director de l'escola també creu que el fet de no haver-hi una plaça dificulta l'existència d'un punt de trobada i alhora afecta la identitat com a poble. Aquest està fragmentat, per una banda hi ha la part vella on es troben les masies antigues i l'ajuntament i després hi ha tota una zona de cases noves, el barri del Planet, que és on es troba l'escola. Tant és així que fins fa pocs anys hi havia dues festes majors, la del poble i la del Planet. Darrerament s'està fent un esforç per part de l'Ajuntament per realitzar activitats dins d'un mateix programa d'actes.

Aquesta distribució desigual fa que no hi hagi un nucli antic amb dinamisme, degut a que els serveis al poble són pocs i com a conseqüència de la distància i el fet que no hi ha vorera per anar-hi caminant, moltes famílies opten per utilitzar el cotxe per anar a l'escola. Aquest fet va ser motiu de debat quan es va plantejar la construcció d'aquesta, el director era partidari d'ubicar-la estratègicament entre el nucli antic i el barri del Planet, on es troba la pista poliesportiva municipal, per afavorir justament la cohesió social del poble. La idea era substituir aquesta per edificar l'escola i fer una nova pista poliesportiva en un altre espai. Finalment però, per motius econòmics, es va creure més convenient construir l'edifici de l'escola nova al final del barri del Planet, on no hi havia res, al costat del bosc però lluny del poble. Aquest fet intensifica la *cultura d'urbanització* tan present al poble.

Després d'introduir les característiques del municipi, és moment d'aprofundir en el trets característics de la comunitat educativa que forma l'escola, és a dir: els alumnes, els mestres, l'entorn i els pares i mares concrets que porten els seus fills al centre.

#### **4.1.2 Els trets característics de la comunitat educativa**

La comunitat educativa de qualsevol escola està formada pels alumnes, els mestres, les famílies i les persones de l'entorn. A continuació, i per aquest ordre, explicaré les característiques d'aquests agents educatius.

Durant el curs 2010-11 hi havia un total de 75 infants repartits en quatre aules. Aquestes complien un dels requisits fonamentals que havia de tenir l'escola triada, que les seves aules fossin multigrau. I aquesta no només havia de ser per qüestions estructurals i logístiques, fruit del fet de tenir un nombre baix d'alumnes i mestres que impossibilita la graduació, sinó que una de les condicions imprescindibles era que el centre optés per la multigraduació de forma intencionada. A part de la verbalització directa per part de l'equip directiu, un clar exemple són les classes d'EI on en comptes de separar als alumnes per edats més semblants s'opta per fer dos grups heterogenis.

Sortosament durant el curs que vaig realitzar el treball de camp, les aules eren molt heterogènies, tenint cadascuna fins a tres cursos diferents. En el quadre següent mostro les característiques d'aquestes quatre aules, tot determinant el nombre d'alumnes, els cursos, i aquells alumnes que mostren algun tipus de NEE:

<p><u>Classe dels petits 1</u> 16 infants d'Educació Infantil (P3-P4 i P5). Hi ha bon ambient d'aprenentatge, el perfil de les famílies dels alumnes d'EI és radicalment diferent a la de la classe dels grans. En aquest cas provenen de famílies d'un nivell socioeconòmic i cultural mitjà. Concretament trobem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una nena que presenta certes dificultats de parla.</li> </ul> <p><u>Classe dels mitjans</u> 20 infants de 1r, 2n i 3r L'ambient és agradable, hi ha tres o quatre alumnes que per diferents motius criden l'atenció sovint. La resta es mostren tranquils. Cal destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tres infants amb problemes d'aprenentatge.</li> <li>- Un infant que mostra conductes agressives i impulsives.</li> </ul>	<p><u>Classe dels petits 2</u> 16 infants d'Educació Infantil (P3-P4 i P5). Les característiques són similars a l'altra classe dels petits. En aquesta aula, fins i tot, la mestra em comunica que per ella cap infant presenta dificultats molt evidents.</p> <p><u>Classe dels grans</u> 23 infants de 4t, 5è i 6è En general costa que hi hagi ambient de treball, són força impulsius i quan no hi ha la supervisió de l'adult tenen dinàmiques molt dolentes entre ells (insults, faltes de respecte etc.). A més a més, molts d'aquests tenen situacions familiars problemàtiques. Concretament trobem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un infant diagnosticat amb el "síndrome d'Asperger" (té una vetlladora 20 hores per setmana)</li> <li>- Un infant en perill de risc social, amb un lleu retard en l'aprenentatge i les relacions socials. Mostra inseguretat personal i una autoestima baixa.</li> <li>- Un infant amb aparents símptomes d'hiperactivitat.</li> </ul>
---	---

Taula 8. Característiques descriptives dels infants de cada classe. Font: elaboració pròpia a partir de la informació que em fa arribar el director, a data de juliol de 2011.

Durant el curs que vaig realitzar el treball de camp, els anys 2010-11, hi havia nou mestres a l'escola. Aquestes eren: el director, quatre mestres-tutores (les dues aules d'EI, classe

dels mitjans i classe dels grans), la Carme que és mestra amb rol de mentora, la vetlladora i dues mestres més, una de les quals realitza suports i l'altra és especialista, de música.

Com he exposat anteriorment al capítol metodològic, els noms dels mestres que utilitzaré durant l'estudi de cas no són els originals, sinó que seran els següents:

**Tutora dels mitjans:** Mestra amb plaça a l'escola però que durant el curs del treball de camp estava de baixa. Va ser substituïda per una mestra amb sis anys d'experiència, que ja havia treballat a l'escola el primer any d'obertura d'aquesta i que participa amb la resta de mestres de l'equip directiu en grups de treball de l'ICE de la UAB. És la tutora de la classe dels mitjans.

**Tutora dels grans:** Mestra amb oposicions sense plaça definitiva, amb quatre anys d'experiència i dos a Rellinars. És la tutora de la classe dels grans.

**Carme:** co-tutora de la classe dels grans que ja els havia tutoritzat durant dos anys, membre de l'equip directiu amb rol de mentora. Més de 40 anys d'experiència docent i mestra a Rellinars des de la seva obertura.

**Tutora petits 1:** Mestra amb oposicions sense plaça definitiva, amb vuit anys d'experiència i tres a Rellinars. És la tutora de la classe dels petits 1.

**Tutora petits 2:** Mestra amb oposicions sense plaça definitiva, amb vuit anys d'experiència i tres a Rellinars. És la tutora de la classe dels petits 2.

**Mestre de música:** Un mestre interí especialista en música, nou d'aquest curs a l'escola però amb sis anys d'experiència.

**Mestra de suport:** Mestra interina de suport que ha estat de baixa per diferents motius des de l'inici del curs, té molts anys d'experiència a diferents escoles però és el primer any a Rellinars. És substituïda per una mestra jove i sense cap experiència anterior, l'escola de Rellinars és el primer centre on treballa (Mestra de suport 2).

**Xavi:** És el director i realitza suports, sobretot a petits.

**Ricard:** Jove del poble que té un contracte com a voluntari de l'AMPA de l'escola, hi és des de l'obertura d'aquesta.

**Vetlladora:** Persona amb funcions de vetlladora, ja que no hi ha mestra d'educació especial. És educadora social de formació, està assignada a tres alumnes de l'escola tot i que la seva actuació és totalment inclusiva atenent a tots els alumnes que en un precís moment ho necessitin. Fa tres anys que és al centre i també coordina el servei de menjadors, té experiència com a educadora en altres centres i entitats.

D'aquests, cap d'ells té la plaça definitiva a l'escola però només dues mestres de les nou eren noves d'aquell curs (el mestre de música i una mestra de suport). L'acollida d'aquests i la dinàmica dels claustres pedagògics de l'escola els explico més detalladament al capítol set. La situació dels mestres varia cada curs, un dels temes més complexos són les especialitats ja que al no pertànyer a cap ZER, no disposen de mestres de totes les especialitats. Per aquest motiu cada curs s'han de replantejar aquest tema tenint en compte els diferents mestres nous i les especialitats que aquests tenen. Segons la direcció, el criteri principal que segueixen és poder garantir al màxim l'estabilitat del claustre de mestres, adaptant-se a les especialitats que aquests tenen. Però també, després d'aquest primer criteri fonamental per ells, en el cas de necessitar mestres nous prioritzen que aquests tinguin l'especialitat que els va millor com a escola. Trien un mestre amb

l'especialitat que els ha mancat el curs anterior, d'aquesta manera poden donar resposta als requeriments del currículum, que és per cicles.

Com he fet referència a l'inici, la comunitat educativa també està formada per l'entorn i les famílies. Un cop he exposat el tipus d'habitants del municipi de Rellinars, val a dir que la majoria de les famílies de l'escola corresponen a aquest mateix perfil. És a dir, la meitat dels pares i mares de l'escola no tenen cap tipus de formació o només inicial, i laboralment tenen dificultats per treballar ja que durant aquests anys s'han dedicat sobretot al sector de la construcció. La resta tenen un ofici, treballen en el sector serveis i una petita part (9%) tenen professions qualificades. Tenint en compte que tant la família com l'entorn esdevenen claus en el PEC de l'escola, he cregut convenient dedicar un capítol sencer per aprofundir-hi. És el capítol número vuit i porta el títol de "Creant sinèrgies entre la comunitat educativa i l'entorn per compartir el projecte educatiu de centre". A continuació presentaré el següent apartat sobre els aspectes pedagògics i l'organització del centre, posant especial èmfasi en els espais, els recursos materials i el PEC.

#### **4.2 Aspectes pedagògics i organitzatius del centre: espais, recursos materials i PEC**

El present apartat es divideix en dues parts, en primer lloc descriuré els espais i recursos materials de l'escola; i posteriorment presentaré el PEC de Rellinars, un projecte educatiu de caràcter inclusiu.

##### **4.2.1 Espais i recursos materials**

Com he esmentat amb anterioritat, l'escola de Rellinars està ubicada als afores del poble, concretament al barri del Planet on l'accés es fa majoritàriament amb cotxe ja que no disposa de voreres transitables des de la part antiga del poble. És un edifici nou, d'una sola planta baixa i la disposició és molt còmoda i funcional. És una escola de colors alegres i distribució acollidora, té una part de rebedor, despatxos i menjador molt gran i un passadís llarg amb les aules que condueix cap al pati. L'edifici és molt exterior, totes les aules tenen una paret de vidre que donen a la zona d'esbarjo. De fet, són aules tan exteriors i il·luminades que van haver de posar uns tendals, especialment per als mesos més calorosos.



El primer dia que vaig entrar a l'escola ja la vaig trobar acollidora. Just davant de la porta hi ha un sofà que et convida a seure, al costat una zona de llibreria i jocs, amb diaris, revistes i contes, un espai amable com es pot percebre a la fotografia anterior i al relat que vaig escriure durant la meva estada:

“Com cada dimecres a l'escola és *el dia de la roda* en què els nens poden anar a l'escola amb bicicleta, patins, etc. Decideixo seure al sofà del rebedor de l'escola, amb la meua llibreta i anotar el què hi passa. És el dia 25 de maig a les 15h de la tarda i veig un nen arribar a l'escola amb bicicleta, l'aparca i entra. Dues mares són fora parlant i decideixen entrar ja que fa molta calor a fora, entren i parlen sobre un pastís que ha de fer una d'elles per a un taller de l'escola. Són dues mares molt diferents entre elles, però hi ha bona sintonia. També hi ha una altra mare que està asseguda llegint el diari i de cop quan passa una mestra li fa una consulta. I mentre una quarta mare fulleja un tríptic, dos nens utilitzen un llarg vista que hi ha a recepció” (Anotacions treball de camp).

Aquest rebedor està col·locat d'aquesta manera intencionadament, convidant a les famílies a entrar i sentir-se còmodes. És un espai on les famílies poden trobar el diari i llegir-lo ja que Rellinars no compta amb cap establiment on es pugui comprar premsa escrita. Els propis diaris són moltes vegades font dels projectes que es desenvolupen a classe. També la revista de l'escola que realitzen cada divendres al matí un grup de redactors que va variant, sempre de la classe dels grans (aquesta es pot consultar al web de l'escola).

L'entrada també està decorada amb un tapís fet de trossos de roba de diferent tipus. Damunt d'aquest hi posa “mou fitxa tu també ets important”. Després dels primers dos anys de vida de l'escola, el claustre de mestres va decidir enviar un correu electrònic a totes aquelles persones implicades en la comunitat educativa del centre demanant que enviessin un petit retall de roba amb l'estampat que ells consideressin i un petit escrit. Amb aquest han realitzat un tapís que està penjat a l'entrada i recorda metafòricament la importància de treballar plegats. Aquest element, totalment inclusiu, és una mostra de la voluntat de l'escola per donar sentit al projecte d'escola entre totes i tots.



Com es pot observar al croquis de l'escola, si ens situem a l'entrada, tenint el rebedor just davant, a la dreta trobem un passadís ample distribuïdor de quatre sales, el despatx de direcció (que té la paret de vidre), una sala petita de material, la sala de mestres i per últim el menjador o espai polivalent, que inclou la cuina. A l'altra banda, si girem cap a l'esquerra trobem un passadís força llarg amb diferents aules de primària al cantó esquerre i lavabos al dret. Tot just a la meitat d'aquest passadís, de forma perpendicular neix un altre passadís que acull les dues aules d'educació infantil i una petita aula que serveix de despatx per a entrevistes o per treballar en petit grup. En el passadís principal trobem les cinc aules, tres aules força grans que corresponen a l'aula dels mitjans i dels grans, i dues aules més petites per a fer desdoblaments, per utilitzar-les com a dormitori per als petits, etc. Al fons trobem una porta que duu al pati. Aquest és força gran, té una part específica per als més petits amb un sorral i diferent material per jugar. I la resta de pati és una pista asfaltada força gran, al final d'aquest es pot accedir al bosc molt fàcilment i aquest esdevé una extensió del pati i de l'escola quan així ho creuen necessari. El pati també compta amb un passadís lateral on hi poden jugar, aquest és visible des de les aules dels alumnes més grans com he esmentat anteriorment i va a parar a la porta principal d'entrada i sortida del centre.



Simplement fixant-nos en els horaris, els espais i llegint el PEC (adjunt a l'Annex número 8) d'una escola podem obtenir molta informació sobre el tipus d'organització i els aprenentatges que es porten a terme en el centre educatiu. Aquests tres elements els vaig percebre el primer dia que vaig visitar l'escola, amb una mirada atenta de tot el què m'envoltava. Aquell dia no hi havia alumnes.

Em vaig fixar en l'horari d'una classe que estava penjat a la paret, aquest estava dividit en grans franges i la majoria de títols no es corresponien amb les matèries del currículum de primària. Exceptuant unes hores concretes per a continguts de castellà, educació física, tallers, teatre, anglès i música que estan diferenciades perquè tenen mestres diferents al seu tutor, la resta de matèries no tenien una franja horària específica. És a dir, a partir d'aquell horari vaig deduir i també m'ho van confirmar, que els continguts de medi social, natural, matemàtiques i llengua catalana es treballen de forma integrada en espais de dues hores dedicats a "projectes d'aula". També em vaig adonar que a la majoria d'hores estaven assignats dos mestres a la mateixa aula i que hi havia una extensió horària d'una tarda dedicada exclusivament a fer tallers de diferents tipus, alguns dirigits per pares, mares i també per persones externes a l'escola. L'horari general per als alumnes de primària és de 9 a 13,30h i de 15,30h a 17h. I per als d'EI és el mateix però acabant a dos quarts d'una al migdia, exceptuant aquells alumnes que tenen germans més grans a primària que fan una hora més "d'acollida". A continuació presento l'horari concret d'una mestra, en el qual es poden observar les franges horàries de classe de dues hores, els suport de mestres a les aules, el trencament amb un horari fragmentat per matèries, etc.

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
9 - 11	CLASSE	CLASSE SUPORT ISRAEL	CLASSE	CLASSE ½ GRUP	CLASSE
	SUPORT CARME	REUNIÓ PRIMÀRIA (MÚSICA)	SUPORT CARME	ANGLÈS	SUPORT ISRAEL
11 - 2/4 de 12	Pati	Pati	Pati	Pati	CLASSE
					Pati

2/4 D'12 a 2/4 de 2	CLASSE ½ GRUP	CLASSE SUPPORT CARMÉ	EXCLUSSIVA	EXCLUSSIVA CASTELLÀ	TEATRE
	ANGLÈS	EXCLUSSIVA CASTELLÀ	EDUCACIÓ FÍSICA	CLASSE	CLASSE
2/4 De 2 a 2/4 de 3	REUNIÓ	TUTORIA	CLAUSTRE	TUTORIA	
2/4 DE 4 a 5	CLASSE	CLASSE SUPPORT CARMÉ	TALLERS	(MÚSICA)	CLASSE

Durant els últims anys he visitat un bon nombre d'escoles i m'he adonat que moltes tenen dos horaris diferents, un que acostumen a anomenar l'oficial (preparat per a possibles inspeccions) i un altre que no té res a veure i és el que realment segueixen. En el cas de l'escola de Rellinars només en tenen un, modificable segons les necessitats del moment i dissenyat sota els criteris pedagògics de la globalització. És a dir, seguint el principi d'organització del procés d'ensenyament-aprenentatge contrari a la fragmentació del coneixement en disciplines, que consisteix en proposar àrees àmplies de coneixements que es presenten en grans blocs o unitats interrelacionades (IEC, 2011) o fent ús de les paraules de Hernández i Ventura (1992:48), entenent la globalització com a marc de reflexió teòrica útil per promoure que "l'alumne estableixi relacions amb molts aspectes dels seus coneixements anteriors mentre que, al mateix temps, va integrant nous coneixements significatius". Els mateixos autors afegeixen que aquesta activitat d'integració dels coneixements resulta difícil d'organitzar didàcticament i exigeix una actitud investigadora i flexible per part del professorat per detectar si l'alumnat, immers en la quotidianitat complexa de la classe, arriba a comprendre-ho. En el capítol següent, número cinc, aprofundiré en aquests aspectes que recauen en el paper del mestre.

Relacionat amb els espais físics propis de l'escola, aquests també em van donar informació en la mateixa línia. Eren espais flexibles, lluminosos, harmònics i plens de zones i aules comunes i en la línia del que afirma Bohigas (1972) aquesta polivalència és un dels canvis fonamentals que s'han introduït en l'arquitectura de l'espai escolar arran de les noves maneres d'entendre l'educació, les que s'allunyen d'una perspectiva més tradicional. A més a més les pròpies parets i el sostre mostraven vitalitat i dinamisme. Era principi de curs i com es pot observar a la fotografia ja hi havia molta informació, aquesta corresponia a xarxes de relacions, murals, maquetes, continguts de tot tipus d'anys anteriors, etc.



A diferència d'altres escoles, a Rellinars no comencen el curs amb les parets blanques i les aules buides, sinó que aprofiten tot el que han elaborat per visualitzar aprenentatges anteriors, seguir aprenent, decidir com continuaran i ho decideixen com a grup-classe. Un dels aspectes que en destaca és la línia del temps que es troba al passadís i va situant els diferents projectes i coneixements que han anat adquirint al llarg dels anys en el seu temps històric, de manera que queda exposat i ho poden consultar quan volen. Totes aquestes característiques exposades són conseqüència d'un PEC molt treballat i consensuat, que presentaré en el proper apartat.

#### **4.2.2 El PEC, un projecte educatiu inclusiu**

Per últim, igualment de sorprenent i interessant em va resultar el PEC de l'escola que correspon a un document de set pàgines i es desenvolupa a partir de quatre eixos que defineixen al centre. El document està encapçalat per la cita d'Eduardo Galeano (1993:310) sobre la utopia,

Ella es troba a l'horitzó – diu Fernando Birri - M'apropo dues passes, ella s'allunya dues passes. Corro deu passes i l'horitzó corre deu passes més enllà. Per molt que jo camini mai l'arribaré a atrapar. Aleshores per què serveix la utopia? Doncs serveix per això: per a caminar.

Considero que és una frase que retrata molt bé a l'escola ja que no només indica la importància de ser optimistes com a mestres sinó que mostra la voluntat per avançar i millorar les seves pràctiques inclusives. El PEC del centre es construeix a partir de quatre blocs que corresponen a aspectes de l'escola, els anomenen espais de: benestar, comunicació, aprenentatge i pertinença al seu entorn i món. Aquests quatre eixos irradien clarament al que succeeix a les aules, durant el transcurs del treball de camp vaig poder constatar que, en gran mesura, el discurs fonamenta la pràctica. Les evidències les exposaré en els següents capítols posant en relació les observacions, entrevistes i els documents d'escola, entre ells el PEC.

Com he comentat anteriorment, vaig voler tornar-hi uns mesos més tard, per segona vegada però aquest cop un dia lectiu, per veure-hi els alumnes i amb la intenció de compartir les meves preguntes inicials de tesi amb la Carme i el Xavi. Vaig tocar el timbre diverses vegades fins que em va venir a obrir, tot queixant-se per la meva insistència. Era el Ricard, un noi d'uns vint anys i de seguida vaig adonar-me que tenia certa discapacitat. Em va acompanyar a la sala de mestres i em va fer seure. Mentre m'esperava va arribar una mestra que molt amablement em va fer un cafè i va començar a conversar amb en Ricard. Aquest és un noi del municipi i té un contracte com a voluntari a l'escola, realitzat a través de l'Associació de Mares i Pares<sup>35</sup> (AMPA) i promogut pel director. El Ricard porta a terme diverses tasques, posa i estén rentadores, fa fotocòpies, encàrrecs, etc., però també és qui respon les trucades quan tots els mestres estan ocupats i qui rep a totes les persones que vénen a l'escola. Aquest últim punt, i després de l'experiència viscuda en primera persona, el trobo molt significatiu i així va quedar registrat a la meua llibreta de camp (7/05/2010):

“Avui venia amb tots els sentits posats ja que era la primera vegada que veuria funcionar l'escola, però sobretot a compartir les meves preguntes de tesi amb l'equip directiu i aquestes estan relacionades amb la inclusió, i m'obre la porta el Ricard! Ostres ha semblat fet expressament...quina bonica rebuda! el que més em preocupava era saber si ells es reconeixen com una escola que porta a terme pràctiques educatives inclusives i crec que quasi no farà falta que ho preguntis. El Ricard, sumat als grups heterogenis d'edat per voluntat pedagògica, un PEC estimulador, il·lusió i facilitats perquè hi vingui, aquesta calidesa que sento mentre m'espero...crec que he trobat l'escola que buscava”.

L'AMPA de l'escola està formada per una junta de dotze persones entre presidenta, tesorera, secretària, representant de l'AMPA i vocals, la majoria dones. L'AMPA gestiona les activitats escolars que varien segons la demanda de cada curs però que acostumen a ser propostes esportives com futbol, bàsquet, patinatge, gimnàstica esportiva i natació, diferenciant un grup per als més petits i altres per grans.

El tercer requisit, relacionat amb la inclusió, era essencial per l'estudi de cas i segurament el més difícil de trobar. L'escola de Rellinars es considera una escola que porta a terme pràctiques educatives inclusives, els mestres que formen el claustre se senten còmodes situant-se des del marc de la inclusió, entenent-la des d'una perspectiva global com he exposat a l'apartat teòric del treball. Prioritzen el suport de mestres dins de l'aula, procurant en tot moment que hi hagi dos docents, o bé que el grup estigui dividit i que la mestra amb funcions de vetlladora realitzi un suport ampli a l'aula. Però sobretot, el que em va fer decidir és la idea que atorguen al coneixement escolar i que està molt lligat amb les pràctiques que porten a terme.

Com he exposat, a simple vista es pot observar que les parets i el sostre de l'escola contenen continguts que es van relacionant entre ells d'una forma visual i clara, a partir

---

<sup>35</sup> Web de l'AMPA: [http://amparellinars.webcindario.com/qui\\_som.html](http://amparellinars.webcindario.com/qui_som.html)

de xarxes de relacions, esquemes i altres representacions que mostren la continua construcció de coneixements. Aquests no estan fragmentats, ni provenen d'una matèria ni d'un mestre en concret, sinó que són fruit de la realitat que vivim i del treball interdisciplinari i globalitzat a l'aula.

“M'imagino l'escola com una espiral, o una xarxa amb uns forats molt grossos al començament, en la que relaciones això amb allò però els forats són molt grossos i a mesura que vas aprenent vas fent la xarxa més teixida ja que cada vegada saps relacionar més aspectes”(Carme).

Decroly (1987) ja fa més de cinquanta anys que alertava de la importància del treball globalitzat i d'anar construint i relacionant coneixements a l'aula, exposant que “l'element és més senzill que el conjunt, que cal anar del simple al complex, del particular al general, tot assimilant el simple i el particular al concret i el complex i el general a l'abstracte” (Decroly, 1987:150). Concretant més, i en la línia d'aquest autor, el treball globalitzat es pot portar a terme mitjançant diferents estratègies d'aprenentatge com són la investigació en el medi, les conferències, els centres d'interès, el mètode o treball per projectes, etc. Però, d'acord amb Hernández (2000:47), no entenc el concepte “d'estratègia d'aprenentatge com a via prefixada o entrenament cognitiu”, sinó el que menciona l'autor sobre les diferents formes d'aprenentatge que desenvolupen els alumnes partint de les seves experiències anteriors, gràcies al grup i als mestres:

Conciencia en relación con la biografía y la historia personal de cada uno y cada una en que las relaciones que se van estableciendo con la información se realiza a medida que ésta se va apropiando, transfiriendo, poniendo en relación en otras situaciones, problemas e informaciones, a partir, entre otros posibles recorridos y opciones, de la reflexión sobre la propia experiencia de aprender. Para llegar a esta toma de conciencia individual es de importancia capital el proceso interactivo que tiene lugar en el grupo-clase y el papel mediador y facilitador del docente. (...) Sólo puede abordarse desde una mirada diferente sobre la realidad escolar y desde otra manera de acercarse al conocimiento que se construye en la escuela.

A Rellinars s'utilitzen aquestes estratègies d'aprenentatge de caire globalitzador sustentant-les en el plantejament pedagògic que van construint com a escola, en la línia del que planteja Torres (1995:43) que afirma que “un bon ensenyament integrat és molt més que l'aplicació d'una determinada metodologia. Aquesta implica crear condicions, ambients en els quals l'alumnat es vegi motivat per investigar, indagar i aprendre”. Precisament és l'organització i aquestes condicions i ambients, que afavoreixen l'aprenentatge, el focus d'aquesta recerca. Aquesta tesi pretén aprofundir en com l'escola és capaç de portar a terme pràctiques educatives inclusives en un context d'aula multigràu. I veure si l'organització multigràu té incidència en aquest tipus de pràctiques, responnent a la pregunta central de la tesi doctoral: *quins elements de l'escola rural, i les aules multigràu, poden promoure la inclusió?*

Tal i com he definit anteriorment, entenc les pràctiques educatives inclusives com aquelles que promouen l'aprenentatge i la igualtat d'oportunitats entre tots i totes. Perquè realment siguin efectives aquestes s'haurien de portar a terme per part de tota la comunitat educativa entenent la inclusió "com una forma de viure més que un mètode, una filosofia o un programa d'investigació" (Pearpoint i Forest, a Stainback i Stainback, 1999: 15). Per aquest motiu els propers capítols abordaran a més a més del treball específic a l'aula, també les relacions entre els propis mestres, la comunitat educativa i l'entorn.

### *Anàlisi dels elements inclusius del centre*

Aquest capítol a part de presentar el municipi i l'escola de Rellinars, ha volgut aprofundir en aquells elements d'aquesta i del projecte educatiu que són de caire inclusiu. En relació amb les dimensions sobre la inclusió que plantegen Booth i Ainscow (2002), considero important remarcar que des del punt de vista de les característiques de l'Escola de Rellinars i el seu PEC, les tres són molt visibles.

En primer lloc, pel que fa a la necessitat de crear cultures inclusives, en el sentit de promoure una "comunitat segura, acollidora, col·laboradora i estimulant on tothom se senti valorat (...)", com he exposat anteriorment l'escola rural de Rellinars promou que tothom se senti acollit (A.1.1) de manera que facilita i convida a l'entrada de totes les persones de la comunitat educativa i de l'entorn. Aquesta obertura a l'exterior, acull i va acompanyada de reconeixement per a les persones implicades. L'escola de Rellinars, en el seu propi PEC (2008:1) té l'àmbit de "l'escola com a espai de benestar" que consisteix en:

Una escola on qualsevol s'hi senti acollit, respectat com a persona i amb possibilitats de mantenir i desenvolupar la seva identitat, on es pugui ser un mateix mentre s'aprèn convivint amb els altres.

Una evidència és el primer contacte cordial quan entres a l'escola: es realitza en un vestíbul que és un espai acollidor de trobada i, com he exposat abans, en el tapís que el decora s'hi reflecteixen els membres de la comunitat. Aquest fet simbòlic mostra que l'escola és de tots els membres de la comunitat educativa i l'entorn i per a tots. També compleix amb altres ítems d'aquest indicador com, per exemple, que s'hi realitzen actes socials de benvinguda i de comiat per a tots els membres, els alumnes se senten identificats amb el seu grup-classe, la majoria de membres de la comunitat educativa se senten el centre com a propi i es promou, tot i que amb dificultats, que els òrgans de comunicació del centre (butlletí, revista, web...) recullin els interessos dels diferents estaments de la comunitat educativa.

Un altre ítem a destacar és que el professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte (A.1.4) malgrat les dificultats de conducta, especialment a la classe dels grans, que he exposat anteriorment. Exemples que ho mostren és que el professorat s'adreça a tots els alumnes utilitzant el nom amb què cada alumne vol que se'ls conegui i amb una pronunciació correcta, els alumnes tracten tot el professorat i el personal no docent amb respecte, l'opinió dels estudiants és important i es donen oportunitats (d'espai i de temps) per debatre qüestions escolars. I per últim, la majoria de mestres de l'escola, davant d'un conflicte esgoten les vies de diàleg abans d'emprar sancions. Em refereixo a la majoria ja que durant el meu treball de camp també vaig poder observar algun mestre, especialista, que no disposava dels recursos necessaris per conduir una classe i dinamitzar el grup, i en aquest cas feia un abús de les sancions sense que aquestes tinguessin cap tipus d'efecte.

En segon lloc, relacionat amb la importància de generar polítiques inclusives per promoure una escola per a tothom, he pogut observar que el centre intenta admetre a tot l'alumnat de la localitat (B.1.3), aquesta és una característica de tota escola rural ja que són de caràcter públic. L'escola fomenta que els alumnes de la localitat assisteixin independentment de les seves característiques, si són al municipi temporalment, si presenten NEE, etc. I una altra evidència d'aquesta voluntat és que els alumnes amb més necessitats d'ajuda suposen un repte per a la millora del centre i no a l'inrevés. En els següents capítols es poden trobar exemples que il·lustren aquest ítem.

Encara dins de la dimensió de les polítiques educatives, una altra característica és que les instal·lacions del centre són accessibles a tothom (B.1.4), ja que és un edifici nou on es té en compte l'accessibilitat a l'edifici i la supressió de barreres arquitectòniques, no només per a possibles alumnes sinó per a qualsevol persona que vulgui accedir al centre. Aquest fet és força comú a les escoles rurals ja que moltes d'aquestes estaven en edificis que no complien la normativa o bé han incrementat, necessitant més espai per aquests. En els últims anys s'han sol·licitat i aprovat molts projectes d'escola nova que tenen en compte aquests aspectes.

També s'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre (B.1.5) tot i que el centre no té un pla d'acollida específic per a l'alumnat pròpiament. L'escola realitza diferents mesures, per exemple, en el cas dels alumnes de la llar d'infants que han de començar P3 a finals de curs de l'any anterior a començar els conviden a passar un matí a l'escola. Aleshores els alumnes de la "classe dels petits" elaboren un dossier amb aquells aspectes que consideren importants que els nens nous han de saber de l'escola. També, dies previs a l'inici de curs, s'organitza un berenar per a totes les famílies de l'escola. Aquesta trobada serveix per explicar les novetats d'aquell curs i retrobar-se abans de l'inici. Tanmateix entre l'etapa de primària i secundària hi ha força vincles amb els instituts de la zona, facilitant al màxim la transició.

Pel que fa a l'indicador d'organitzar el suport d'atenció a la diversitat, es coordinen totes les formes de suport (B.2.1) i formen part d'una estratègia per al desenvolupament de

l'ensenyament i del currículum per tal de tractar la diversitat al centre. Un fet molt important és que la concepció de suport que té el centre no es limita exclusivament als alumnes amb NEE. Com consta al PEC de l'escola, tots els membres del professorat consideren que és responsabilitat seva proporcionar suport als alumnes que experimenten barreres a l'aprenentatge i a la participació. Un clar exemple són els horaris dels mestres, com es pot veure a l'horari que he exposat anteriorment, a la majoria d'hores lectives hi ha dos mestres a l'aula. Al propi horari hi diu suport, i aquests es poden variar segons les necessitats pedagògiques i el que sigui millor per a l'aprenentatge dels alumnes i en cap cas per mantenir els territoris professionals. Un aspecte important és que el centre dóna un paper destacat a la coordinació del suport dins del centre i aquesta tasca la porta a terme un professor amb experiència, en el cas de Rellinars la Carme. Tant ella com el Xavi, mestres molt experimentats, tenen moltes hores de suport ja que disposen de menys càrrega docent perquè formen part de l'equip directiu. El fet que hi hagi dos mestres a l'aula és per portar a terme formes de suport ordinàries (que afecten el 100% de l'alumnat), en front de les específiques (dirigides a un petit percentatge), i s'utilitzen aquestes només quan les primeres no han funcionat. En el cas de necessitar suport individual, a part de la mestra de suport d'aula, l'escola també compta amb una persona que realitza tasques de vetlladora. Aquests suports individuals tenen la finalitat d'augmentar l'autonomia de l'alumne i el retorn de l'alumnat al suport ordinari es fa tan aviat com és possible.

Per últim, les pràctiques educatives inclusives exposades en aquest capítol corresponen a orquestrar l'aprenentatge, concretament en mobilitzar recursos (C.2.5), com aquells que es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió. Com he exposat anteriorment, a l'escola de Rellinars els recursos de suport es dediquen a prevenir les barreres a l'aprenentatge i a la participació i a minimitzar la categorització de l'alumnat, i el professorat revisa amb regularitat l'ús dels recursos disponibles de manera que es puguin utilitzar amb flexibilitat per respondre a les necessitats canviants de tot l'alumnat. Per tant, el claustre consensua i prioritza conjuntament, els recursos personals, materials i organitzatius, sempre des del punt de vista pedagògic pensant en què pot ser millor per als alumnes.

Un altre aspecte és que els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat (C.1.10) ja que l'escola els entén com a un petit complement als aprenentatges, una forma que els alumnes es regulin i un punt d'equilibri amb les famílies. Especialment aquells deures que són voluntaris, preparació de conferències o feines que sorgeixen arrel dels projectes, sempre tenen un objectiu educatiu clar i el mestre d'aula en fa la tria i el seguiment, una tasca que comporta molta feina. Els deures que s'emporten s'apunten a la llibreta per poder-ho compartir amb les famílies.

En el proper capítol em centraré en aquelles pràctiques educatives inclusives que tenen relació amb l'aula concretament, és a dir, les que tenen incidència directa amb el procés d'ensenyament-aprenentatge.

## **CAPÍTOL 5: DES DE DINS L'AULA, DESCOBRINT EL MÓN, TEIXINT XARXES ENTRE TOTES I TOTS**

“La meva filla mira molt les notícies perquè a l'escola ho fan i les segueixen. Un dia em diu avui hem parlat dels terratrèmols o ara estem estudiant les nuclears i s'ha trencat això, per aquest motiu. No està en el seu món sinó que realment està posada en el món!” (Mare de la classe dels mitjans).

Un cop situada l'escola i el municipi de Rellinars, en aquest capítol pretenc il·lustrar *la vida* que s'hi respira dins de les aules del centre. Tenint en compte que les concepcions pedagògiques, la mirada inclusiva i el projecte educatiu és compartit a l'escola, les *olors* que vaig percebre a les quatre aules que té l'escola són semblants. Per aquest motiu, en aquest primer apartat, en comptes de realitzar una descripció d'aquestes, he cregut més convenient fer-ho de diferents espais o situacions educatives que es repeteixen a les diferents aules. A partir d'aquesta descripció més general, en el segon apartat extrauré alguns dels elements inclusius de l'aula i altres elements pedagògics de l'escola.

### **5.1 Els espais i les situacions educatives més representatives de la Inclusió**

Hi ha molts espais i situacions interessants i susceptibles de ser estudiats a l'escola però he intentat triar els cinc més representatius de la inclusió, procurant que fossin de diferent naturalesa. En primer lloc, un aspecte més organitzatiu però també pedagògic com és l'elaboració i el procés de compartir el pla de treball amb el grup-classe. En segon i tercer lloc, dues de les estratègies didàctiques més utilitzades i que són les que configuren la manera d'entendre l'aprenentatge a l'escola, el desenvolupament de projectes i l'aprenentatge per descoberta a partir de la investigació en el medi. A continuació, exposaré el foment de la lectura, els tallers i el teatre i, per acabar, un últim apartat que recull diferents estratègies didàctiques que també es porten a terme a l'escola.

#### **a) Compartint la planificació setmanal**

Cada dilluns al matí dediquen una hora per planificar la setmana, fan un llistat de les feines que tenen i del temps que preveuen que els comportarà realitzar-les. També revisen si han complert o no el que van acordar que farien la setmana anterior i en funció d'això, reestructuren l'organització. Segons el director és una eina pedagògica molt rica ja que és una forma d'evidenciar i compartir tot el procés de presa de decisions:

“Els plans setmanals tenen una doble funció, planificar-se pròpiament i aprendre a planificar-se, els ajuda a prendre consciència del que implica organitzar-se, el valor del temps, la responsabilitat de complir, els errors que podem cometre, les reestructuracions que hem de fer, etc”.

Com es pot comprovar els plans setmanals de l'Escola de Rellinars són de naturalesa més inclusiva, a causa del tipus d'aprenentatge i la gestió del temps per la qual el centre aposta. Per exemple, es decideix entre tots què faran a les franges de “gran grup” que disposen aquella setmana, parlen sobre com avançaran en alguns dels projectes que tenen iniciats, o bé proposen notícies noves. Si s'opta per aquesta segona, han de determinar qui les ha de buscar, presentar i amb quin document ho han de fer. També es posen d'acord per organitzar aspectes logístics com realitzar trucades que els interessa per un projecte, ordenar espais de l'aula que ho requereixen, buscar informació que necessiten a nivell de grup, etc. La mestra projecta un full a la pissarra que porta el títol de “feines pendents”, cada nena i nen van a buscar la seva agenda (una llibreta amb les setmanes del curs acadèmic elaborada per ells mateixos) i van repassant:

#### **Feines pendents:**

Cinema: pensar les activitats de les pel·lícules dels pares  
Bosc Cremat: han rebut una carta de l'Ajuntament, i han de trucar-hi per donar les gràcies (Dijous al matí: Ivan i Lucia)  
Encarregats: ADF (Paula), Bombers (Eva), bomber retirat (Oscar)  
Ordenar l'UNO (Alex i Arnau)  
Biografia – Conferències

A partir d'aquesta llista, els encarregats expliquen la situació de cada tasca i es van esborrant aquelles que ja s'han complert. Un cop revisades, s'afegeixen aquelles que aquella setmana estan pendents d'acabar, per exemple afegeixen: “Actualitzar les notícies i practicar fraccions i percentatges”. Amb tota aquesta informació, i l'horari al costat, s'organitzen tot decidint a quines franges horàries i dies portaran a terme la feina. També concreten certs aspectes com, per exemple, en el cas de la tasca d'actualitzar les notícies decideixen qui les presentarà aquella setmana, quantes persones revisen el document per recollir les notícies ja que li ensenyen a un company que és nou a l'escola, etc.

He pogut comprovar els bons resultats d'aquesta dinàmica ja que dies que ha faltat la tutora del grup, amb el suport d'un mestre substituït que desconeixia els detalls, els

alumnes s'han sabut gestionar i organitzar pel seu compte. Una consciència de grup que en la línia del que Ferrière (1997:7) ja proposava:

Agrupar les escoles en comunitats, fer de la classe una societat en miniatura i de l'escola una federació de petites repúbliques més o menys autònomes, segons l'edat dels alumnes i del grau de responsabilitat que se'ls pot confiar.

Per tant a l'escola no hi ha una programació prèvia establerta per la mestra inicialment, sinó unes planificacions setmanals que corresponen a les intencions inicials que es pretenen portar a terme. I aquestes es pensen i es consensuen buscant un sentit pel grup. Alhora, tot el que es realitza a l'aula té uns objectius molt clars per la mestra, que és qui fa de guia i condueix tot el procés.

### **b) Els Projectes a l'aula i d'escola**

Com he exposat al capítol anterior, la idea de "treball per projectes" que comparteixen a l'escola de Rellinars s'allunya molt del concepte de "mètode de projectes" entès com a estratègia didàctica. Per tant, no realitzen un projecte a partir d'una temàtica, que pot semblar molt un centre d'interès, i aprofundeixen en aquesta, sinó que treballar mitjançant projectes d'aula i d'escola implica una forma d'entendre i articular el currículum de forma diferent.

En els "mètodes per projectes" s'ha d'escollir el tema de forma democràtica entre el grup, partint dels interessos i necessitats dels alumnes. Moltes vegades no es compleix perquè el que es treballa va molt en funció del que volen els alumnes però també dels objectius de la mestra. En el cas de Rellinars mai un projecte d'aula es sotmet a votació, sinó que un projecte ha de partir de quelcom que permeti ser investigat o quelcom que haguem de fer i tinguem dubtes. Normalment utilitzen una pregunta de recerca que els permet iniciar el projecte. Per exemple durant el treball de camp vaig poder presenciar el plantejament de les següents qüestions que van esdevenir projectes d'aules:

Arran d'una conversa sobre un incendi en un bosc proper a l'escola durant l'estiu, sorgeix la qüestió: "Com ha afectat al bioma del bosc mediterrani, (que havien treballat el curs anterior) el fet que es cremés?"

El dia posterior a les eleccions de Catalunya, fullejant el diari sorgeix la pregunta: "Què són les eleccions i com han anat en el cas de Rellinars?"

Una de les propostes del grup-classe és "Construir una cabana pel bosc de l'escola"

En tots els casos durant la investigació pot anar variant, però a l'inici del projecte cal tenir clara la pregunta que pretenem respondre o l'objectiu que volem assolir. Sovint aquestes preguntes fan emergir noves necessitats de conèixer que van creixent i per evitar perdre's utilitzen les xarxes de relacions. En el cas de la construcció de la cabana, era quelcom que

volien realitzar com a grup-classe amb tot el que això comporta: disseny, mides, materials, plànols, construcció, etc.

Durant la meua estada a l'escola vaig presenciar projectes de treball de diferent naturalesa i amb processos singulars per a cadascun, alguns d'ells com he exposat eren petits projectes d'aula, altres projectes de llarga durada d'aula i per últim també els grans projectes d'escola que a continuació exposaré.

Pel que fa al projecte d'escola, al curs 2011-12 va ser "La Química" ja que era l'any Marie Curie i el claustre tenia voluntat d'introduir la ciència. Tenint en compte aquest gran projecte transversal a tota l'escola, a la classe dels grans, com a projecte d'aula vaig veure el desenvolupament del "Projecte de Biodiversitat" (també anomenat projecte "del bosc cremat"). Aquest va sorgir a partir d'un incendi d'un bosc proper a l'escola durant l'estiu i l'interès dels infants per saber què havia passat i com es regeneraria el bosc. Aquestes fotografies il·lustren els diferents passos de la primera part del projecte, que es basa en descobrir com ha quedat la zona afectada i elaborar una maqueta reproduint aquesta.



Posteriorment, dins del gran projecte del "bosc cremat" emergeix la necessitat d'aprofundir sobre els "bolets, els fongs i les espores" i a partir d'aquesta curiositat es desenvolupa un altre projecte que inclourà un procés d'investigació en el medi. Un altre projecte que puc observar durant la meua estada a la classe dels grans és el projecte "d'audiovisuals" amb un objectiu general molt clar: aprendre a ser crítics i prendre consciència que el cinema i la TV són un recurs didàctic molt important.

A la classe dels mitjans la realitat és una altra, quan realitzava les observacions vaig presenciar un projecte curt (tres o quatre dies) que va sorgir d'una notícia sobre la contaminació en el món. A partir d'aquesta van decidir pensar en grup aquelles coses que podien fer ells com a ciutadans i també des de l'escola per millorar la situació medioambiental. Es fomenta el treball en petit grup, cinc o sis infants que parlin entre ells, s'organitzin i ho desenvolupin. En aquest cas escriuen entre tots, elements concrets que creuen que contaminen (per exemple: els cotxes, les fàbriques etc.) i posteriorment pensen en tot allò que des de l'escola poden fer per contaminar menys. A partir d'aquesta reflexió, decideixen fer una campanya de sensibilització amb els seus companys de

l'escola, explicant-ho classe per classe i elaborant uns cartells recordatoris de bons hàbits ecològics.

“En general hi ha un bon ambient de treball, hi ha dues mestres a l'aula, mentre una va fent fotografies del procés l'altre va fent suport als diferents grups que estan treballant el tema fomentant que arribin a un consens per ells mateixos, pensin com ho portaran a terme, qui ho farà, etc.”.

Un altre de la classe dels mitjans, paral·lel amb aquest, és el que emergeix a partir d'una notícia dels resultats de les eleccions municipals. Reflexionen sobre els resultats de Rellinars en relació amb els resultats generals de Catalunya, emergeix el concepte de percentatge que el relacionen amb una activitat sobre les rebaixes que havien fet dies abans. També aprofiten per repassar com es llegeix la numeració llarga, els milions de vots i sorgeixen preguntes sobre les diferències entre partits. Aquest “projecte de les eleccions” dura uns tres dies.

Els projectes es porten a terme de forma paral·lela, intercalant-se i interrelacionant-se els uns amb els altres, aproximadament n'hi ha uns cinc o sis a cada aula, comptant els que corresponen a l'escola sencera també. És molt important saber quins projectes ha treballat cada grup-classe de l'escola durant l'any ja que aquests configuren la programació.

### **c) Investigació en el medi, en grup**

Dins dels projectes de treball gairebé sempre es troben amb la necessitat de portar a terme un procés de recerca per a poder donar resposta a les preguntes que es plantegen resoldre. Les qüestions més de caire experimental porten a terme l'estratègia didàctica de la “investigació en el medi”. Aquesta segueix els passos del mètode científic que exposaré a continuació, fent referència a una recerca portada a terme a la classe dels grans.

La voluntat de fer recerca sorgeix d'una motivació inicial derivada d'un debat a classe que acostuma a provenir del desenvolupament d'un projecte. Per exemple, seguint el projecte del bosc cremat que he presentat anteriorment, els alumnes quan van al bosc a reconèixer el terreny i saber com ha quedat descobreixen diferent tipus de deixalles. Són de diferent naturalesa i algunes estan descompostes, altres no. Amb l'objectiu d'aprofundir en la descomposició d'aquestes deixalles en relació al foc que va cremar la zona decideixen fer una petita recerca, seguint una sèrie de passos que són força fidels al procés clàssic que coneixem com a “investigació en el medi”. Són aquests:

1. Explicitació de preguntes o problemes que sorgeixen.
2. Respostes intuïtives o hipòtesis.
3. Determinació dels instruments de recerca de la informació.

4. Disseny de les formes d'informació i planificació de la informació.
5. Recollida de dades.
6. Selecció i classificació de les dades.
7. Conclusions.
8. Generalització.
9. Expressió i comunicació.

A partir del projecte del bosc cremat, tenen dubtes sobre la diferència entre els estats de diferents deixalles que han trobat quan van anar a reconèixer la zona. Creuen que el foc ha fet deteriorar i descomposar plantes i aliments que podien haver-hi a la zona. La Carme els explica que es deterioren a causa de processos vitals com els microorganismes i no vitals com la temperatura, la humitat, la llum, l'oxigen, el temps, etc.

Decideixen portar a terme experiments per comprovar com actuen els diferents agents, veient quins actuen com a conservants i quins no, fent que es descomposin els aliments. Necessitaran aliments i agents, trien fer quatre experiments: posar una poma sola, una poma amb un paper de plàstic, una poma amb una llimona i una poma amb gel. Pretenen deixar-ho una hora i mitja i recollir les observacions després d'aquest període de temps, així com de la mateixa manera escriure també les del dia posterior. Abans que passin els noranta minuts, els alumnes ja fan algunes hipòtesis sobre el que passarà. Un alumne diu que la poma sola es podrà, un altre opina que depèn de la poma si és vermella, groga o verda però uns altres no estan d'acord. Els alumnes estan parlant sobre els agents interns, els diferents tipus de pomes, l'ADN diu un nen, el gust, la pell, etc. i no els externs. També posen exemples de casa, que és la seva realitat de referència, per exemple una nena diu que el seu avi sempre posa la llimona a la nevera.

Val a dir que saben treballar en grup, estan habituats i no hi ha conflicte. Cada grupet de cinc o sis alumnes ha portat a terme un dels experiments. Mentre hi ha el debat sobre les hipòtesis els alumnes es regulen força, la mestra ha d'intervenir poc. Han après a respectar el torn de paraula i a respectar sobretot les idees dels altres tot i no compartir-les.

Després d'una hora i mitja, i també el dia següent, els alumnes porten a terme la recollida de dades, apuntant tot allò rellevant que observen sobre el seu experiment. Després de posar-ho en comú amb tot el grup, s'intenta arribar a unes conclusions que permetin la generalització, és a dir, que els estudiants comprenguin significativament els processos que s'han portat a terme fins al punt de poder fer transferència de coneixement amb altres situacions. L'últim punt consisteix en posar-ho en comú. Sempre que es treballa en grup a l'escola de Rellinars s'escull un portaveu que haurà d'explicar en nom dels seus companys i seu, tot el procés i les conclusions d'aquest. La resta de companys el poden ajudar en cas que sigui necessari, aquesta activitat promou la millora de l'expressió i la comunicació dels alumnes.

#### **d) Fomentant la lectura, els tallers i el teatre**

L'horari de l'escola de Rellinars no és inamovible durant el curs com a la majoria d'escoles. Es dissenya a principi de curs seguint criteris pedagògics i pot variar a mesura que avança el curs en funció d'aquests. Per exemple, durant el primer any que van obrir (curs 2007-2008) van detectar que molts alumnes arribaven tard al matí. A les 9h en punt faltaven sempre els mateixos alumnes i la resta sempre havien d'esperar. Aquest fet provocava que les classes comencessin més tard i que tot es retardés comportant problemes. Per aquest motiu i tenint en compte les mancances en l'àrea de llengua que presentaven els infants, es va pensar fer una entrada flexible, de 9 a 9.30h, promovent la lectura individual durant aquesta mitja hora. Aquesta mesura ha estat molt favorable per força infants, sobretot els que eren i són puntuals, ja que els permet tenir l'hàbit de lectura diari amb tots els beneficis que això comporta. A més a més, els alumnes poden llegir el que desitgin i seure allà on els resulti més còmode. Malgrat la bona iniciativa, hi ha algun infant que no aprofita prou aquesta estona i fa veure que llegeix quan realment només passa pàgines i mira les il·lustracions. També hi ha algunes famílies que continuen arribant tard, a dos quarts de deu o pitjor. Precisament la importància acadèmica d'aquesta estona de lectura els serveix als mestres per incidir en aquestes famílies, fent-les veure que el fet d'arribar a les 9 permet que els seus fills i filles puguin realitzar la important tasca que es recomana de llegir mitja hora cada dia.

Una altra activitat relacionada amb la lectura és l'activitat "l'amic lector", cada cop més estesa a tot tipus d'escoles. Durant una hora a la setmana, els alumnes de la classe dels grans surten de l'aula i van a buscar a un nen o nena més petit que tenen assignat per fer lectura en parelles, poden buscar l'espai de l'escola que els vagi millor. Un petit grupet de quatre alumnes de la classe dels grans es queden a l'aula, per reforçar la lectura amb la mestra ja que mostren dificultats importants que cal treballar intencionadament. Les parelles d'alumnes tenen el mateix text, l'infant més petit té el text amb lletres grosses i el gran amb lletres més petita. I en funció del nivell de cada alumne, i no tant del curs que fa, té un tros més o menys llarg per llegir. Aquesta activitat funciona molt bé, els grans llegeixen el text als petits intentant fer-ho de la manera més correcta (vocalitzant, posant èmfasi, seguint un to i ritme adequat etc.) i també intenten que els petits entenguin el significat del que estan llegint, explicant-los el mateix amb paraules més senzilles, buscant sinònims, fent-los reflexionar etc.

L'horari de l'escola també compta amb una tarda sencera dedicada als tallers, normalment el divendres a la tarda en els quals participen tots els infants de l'escola. Els tallers que s'ofereixen són sis, i també es van realitzant canvis en aquest en funció de l'èxit que tenen, en aquell moment eren: nans i gegants, forestals i jardiniers (cuidar l'entorn natural de l'escola), jugo i reciclo (confecció de titelles), collarets, ordinadors i cuina. Els infants poden escollir quin taller volen, en aquests es troben altres companys de diferents

classes. Són grups totalment heterogenis d'edat. Durant la meua estada però, concretament en el segon trimestre, vaig viure una modificació en l'horari que va comportar deixar de fer els tallers per poder distribuir de forma diferent la dedicació dels mestres ja que a la classe dels grans es requeria un suport de dues mestres a l'aula a totes les hores.

També es dóna molta importància al teatre i al cinema a l'escola. Un dia a la setmana s'escull veure una pel·lícula amb finalitats pedagògiques o bé fer assaig de teatre. Cada classe prepara una obra de teatre per trimestre per representar-la davant de tots els companys de l'escola. És el grup qui escull l'obra que voldran representar i la preparen amb tot el que comporta: memorització del text, expressió corporal, educació emocional, aspectes lingüístics d'expressió oral, educació artística en la preparació dels decorats etc.

### **e) Altres estratègies didàctiques**

A l'escola de Rellinars es porten a terme diferents estratègies didàctiques, a part del mètode de projectes i la investigació en el medi, que també vaig poder observar en activitats pròpies del que anomenem els centres d'interès i les conferències.

Pel que fa als centres d'interès, val a dir que en nombroses ocasions els alumnes parteixen d'una situació real i tenen com a objectiu conèixer un tema concret. Per exemple, en el procés d'investigació en el medi que he explicat amb detall anteriorment, hi ha moments que es porten a terme centres d'interès. Ja que aquest té com a condició partir d'una situació real i l'objectiu és conèixer un tema a partir de l'observació, l'associació i l'expressió.

- 1.- Observació: conjunt d'activitats que tenen com a finalitat posar en contacte directe als alumnes amb objectes, fets, coses, etc. Per exemple en el cas del bosc cremat, han recollit diferent material i veuen que durant l'incendi aquest ha reaccionat diferent segons la naturalesa.
- 2.- Associació: es relaciona el que s'ha observat amb altres idees o realitats que no són susceptibles de contacte i observació directa. Això correspondria a fer un paral·lelisme entre el procés de combustió que poden tenir a l'abast cada dia, i el que va passar al "bosc cremat".
- 3.- Expressió: el coneixement es verifica i es corregeix. L'expressió pot ser concreta i abstracta. Porten a terme el procés i verifiquen el que creien.

En segon lloc, les conferències també són presents a l'escola. A vegades seguint realment els passos que caracteritzen els seus objectius que presento a continuació, i d'altres presentant algunes variants:

Objectius:

1. Buscar informació sobre el tema escollit.
2. Aplicar estratègies para reescriure la informació trobada.
3. Planificar l'exposició del tema.
4. Ser capaç de parlar en públic (dicció, entonació, postura adequada).
5. Exposar ordenadament la informació.
6. Utilitzar diferents recursos per exposar el tema.
7. Respectar la diversitat.
8. Respectar el torn de paraula, les intervencions, les idees dels companys.
9. Presentar correctament els materials.
10. Implicar a la família en la vida escolar.

Per acabar aquest apartat, afegir que totes aquestes estratègies didàctiques esmentades són conseqüència d'una forma molt determinada d'entendre el coneixement de l'escola. Precisament un posicionament que fluctua, es mou entre el contingut i el procés i que penso que és important aprofundir-hi.

## 5.2 Entre el contingut i el procés: la intencionalitat pedagògica constant

La intencionalitat educativa de les diferents situacions i processos que he exposat a l'apartat anterior és molt explícita. Es posa molt d'èmfasi en la qualitat del contingut que es treballa però alhora també en els processos que es desenvolupen. Una fórmula que utilitzen per evidenciar les diferents situacions educatives és la fotografia. A partir de retrats realitzats a l'aula, els comparteixen amb el grup i es parla del què hi veuen reflectit. Aquesta activitat els serveix per avaluar, com explicaré més endavant, i promou la pròpia consciència individual i grupal dels processos d'ensenyament-aprenentatge. A partir de la visualització de les fotografies, a la "classe dels grans" sorgeixen les següents qüestions, algunes prèvies a l'experiment i algunes en referència al procés:

- "Què pensàveu, que faríem en un experiment? Alguns responen que recordaven experiments de l'any passat, un alumne nou a l'escola tenia curiositat perquè mai n'havia fet cap, altres estaven pendents a quin grup els tocaria, etc."
- "Què volíem que aprenguéssiu quan uns vam proposar aquest experiment? Els alumnes responen: treball en equip, diferències entre experiments, aprofundir en el contingut (saber què és la porositat), aprendre a fer experiments, etc."
- "Analitzen les fotos del procés i la Carme pregunta: per què feies aquesta cara? Un alumne diu que estava encuriós, que estava pensant la solució..."

Un comentari significatiu i que està molt relacionat amb les característiques del grup de la "classe dels grans" que he esmentat anteriorment, és que una de les nenes en veure una fotografia del grup treballant comenta "no hay nadie peleándose" també afegeix que es veu un grup d'alumnes grans que estan organitzats en petits grups.

Aquesta activitat és un dels molts exemples per promoure l'aprenentatge dialògic. Entenent aquest com el resultat de les interaccions que produeix un diàleg igualitari, és a

dir, un diàleg en el que diferents persones aporten arguments en condicions d'igualtat, en el qual es valoren les aportacions de cada participant en funció dels arguments de validesa que exposen i es pretén arribar al consens. Hi ha molts exemples que il·lustren l'aprenentatge dialògic, per exemple aquests entre mestres i alumnes o entre alumnes:

“Estem treballant en grup això vol dir que les idees han de ser de tots però no es tracta de copiar, sinó d'aportar”.

“Per buscar un grup tria gent amb qui sàpigues que pots treballar-hi bé o amb algú amb qui no hagi treballat mai i que creguis que et pot ajudar”.

Per acabar, després de presentar els espais i les situacions més representatives de la Inclusió, a continuació desenvoluparé una sèrie de característiques que configuren les pràctiques educatives que es porten a les aules de l'escola de Rellinars.

### **5.3 Característiques inclusives de les pràctiques educatives a l'aula**

El treball de camp de la recerca em va permetre observar i analitzar moltes situacions quotidianes d'aula que he presentant en aquest capítol en forma de diferents escenaris. Un cop exposades i analitzades, van emergir una sèrie de característiques que totes aquestes compartien. Uns elements, de caire inclusiu, relacionats amb la forma d'entendre l'aprenentatge per part de l'escola i que he dividit en cinc apartats:

- a) La curiositat, una llavor que cuidant-la creix i fa emergir preguntes.
- b) La realitat supera la ficció, estar connectat amb el què passa i relacionar informació.
- c) Aprenentatge crític i el respecte per les diferents maneres d'aprendre.
- d) La importància de reconèixer a totes i tots dins del grup, la força d'aquest.
- e) Diferents formes d'avaluació, aquesta com a procés de regulació.

A continuació desenvoluparé cadascun d'aquests elements de caire inclusiu i tant a la part final del capítol en l'apartat “a mode de conclusió” com en les pròpies conclusions de la tesi doctoral, en tornaré a fer referència seguint els objectius de la recerca i la pregunta principal.

#### **a) La curiositat, una llavor que cuidant-la creix i fa emergir preguntes**

Les paraules de Dewey (1995:137) que recorden que “ningú ha estat capaç d'explicar perquè els nens estan plens de preguntes fora de l'escola -de manera que arriben a aclaparar a les persones més grans si reben algun estímul- i és sorprenent la seva absència de curiositat pel que fa a les matèries de les lliçons escolars”, encara prevalen en l'actualitat. Justament, un dels grans objectius de les escoles hauria de ser aquest, ser capaços de partir i mantenir aquesta curiositat natural que tenen els infants a dins les

aules, alimentant-la amb continguts que siguin interessants per ells, fent-la brotar constantment, com si d'una llavor es tractés.

Els infants, si reben estímuls i es troben en contextos idonis, sabent què estan investigant i què s'espera d'ells, es fan moltes preguntes. Per aquest motiu, totes les que van apareixent espontàniament durant el transcurs de les sessions es van anotant en una pissarra de paper que es troba al costat dret de l'aula. Ja que com recorda Decroly (1987:188) "la condició essencial perquè intervingui l'activitat globalitzadora és que l'interès sigui sol·licitat (...) això confirma la importància de fonamentar l'ensenyament de les matèries en els interessos de l'infant i també de vincular l'ensenyament de les tècniques a l'ensenyament dels coneixements, per exemple els centres d'interès".

Tot i promoure un ambient on emergeixen qüestions i interrogants, els mestres de l'escola de Rellinars coincideixen en afirmar que el pas més complicat per ells, com a docents, és rescatar quines consideren bones preguntes per poder treballar amb tot el grup. Una mestra exposa:

"El curs passat va sorgir la pregunta *quantas dents tenim?* i jo pensava que era una bona pregunta però de seguida vaig veure que no, ja que tenia una resposta ràpida i simple" (Tutora dels grans).

Fer bones preguntes està molt relacionat amb com es concep el coneixement per part de l'escola i requereix d'un aprenentatge tant per als docents com per als discents, ja que el mestre ha de tenir en compte que "els estudiants només es poden fer preguntes sobre allò que coneixen" (Carme). Per aquest motiu, a part de les qüestions que van sorgint de forma natural, a l'escola es fomenta la lectura diària de la premsa i s'estipula que cada setmana un grup d'alumnes escullen notícies que creuen que poden ser interessants pel seu grup-classe o bé per un altre grup de l'escola. Ho fan a partir d'un guió que conté uns ítems (què ha passat? on? quan? com i perquè?) que han d'anar complimentant.

Durant el treball de camp, han anat apareixent algunes preguntes que han estat recuperades per continuar indagant. Una qüestió espontània que emergeix a l'inici de curs parlant sobre l'estiu és la següent:

- Després d'un estiu amb molts incendis a Catalunya i concretament un a Rellinars, es pregunten: "com haurà quedat un bosc proper a l'escola que durant l'estiu s'ha cremat? es regenerarà?"

Altres qüestions que són escollides pel grup, a partir de la selecció de notícies per part de diferents alumnes, són:

- Durant dos anys van estudiar la catàstrofe i el seguiment de les conseqüències del terratrèmol d'Haití. Quan a les notícies apareix un terratrèmol de Xile i observen que

va ser més fort que el d'Haití, es pregunten: “com és que hi ha hagut menys morts a Xile?”

- Arran d'una notícia sobre la troballa d'un fòssil de dinosaure a Cuenca, volen saber més sobre els dinosaures. “Com eren? on van viure?”

A part de les preguntes que sorgeixen dels propis alumnes, el grup-classe també poden rebre propostes per investigar o reptes per assolir, per part de la resta de la comunitat educativa com els mestres, mares, pares, institucions properes, etc. Com per exemple:

- El bibliobús fa una demanda a la classe dels grans de l'escola: “fer el buidatge de les enquestes de satisfacció dels usuaris del bibliobús”.
- El dia després de les eleccions municipals, una mestra proposa fer l'anàlisi dels resultats de les eleccions a Catalunya i a Rellinars. “Qui ha guanyat al poble? I a la resta de Catalunya? Perquè?”.

Un cop el grup-classe ha seleccionat la pregunta que considera més estimulante aprofundir-hi, l'aula esdevé una comunitat d'aprenentatge, un espai on es comparteix el coneixement, on es promou la reflexió, indagació i el diàleg. Com a mestres hem de ser capaços de crear les condicions perquè els alumnes es qüestionin aspectes i tinguin desig per esbrinar-los o saber-ne més, ja que és aquesta curiositat la que els farà interessar-se realment per utilitzar tots els recursos per l'aprenentatge que tenen a l'abast. Aquests poden ser els seus pares, companys, mestres, llibres, recursos digitals etc. És en aquest moment que com a mestres hem d'acompanyar a l'alumne, construint coneixement plegats, buscant les possibles respostes a les preguntes que es planteja. I fer-ho amb cura i alhora amb passió, ja que d'aquesta manera els estimularem intel·lectualment, provocant desig per aprendre. Aquesta és la nostra tasca principal segons afirma Meirieu en una entrevista de Casals (2007:43):

És responsabilitat de l'educador fer emergir el desig d'aprendre. És l'educador qui ha de crear situacions que afavoreixin l'emergència d'aquest desig. (...) Aquestes situacions seran més favorables si són diversificades, variades, estimulants intel·lectualment i actives, és a dir, que posin a l'alumne en posició d'actuar i no senzillament de rebre.

Per tant, és a través de les qüestions reals que ens planteja la realitat viscuda que podem aprendre millor els continguts que considerem acadèmics (aquells que marca el currículum que cal treballar) i no al revés. Com diu una mestra, és davant d'un problema quan s'intenta buscar respostes:

“Primer, fem-nos una pregunta important. No cal que per aprendre a solucionar un problema de sumes sàpiguen sumar abans, aprendran a sumar mentre estiguin resolent un problema de sumes” (Carme).

D'aquesta manera no només adquireixen continguts nous sinó que també aprenen aspectes metodològics, els passos que cal seguir per resoldre una qüestió, de forma grupal en el marc del grup-classe i també alhora individual ja que cada alumne tindrà experiències prèvies singulars. Relacionat amb la importància de convertir l'aula en una comunitat d'aprenentatge creant espais que possibilitin satisfer la curiositat dels alumnes i augmentar-la com recomana Bernstein (1987:47):

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una actitud de reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido.

Per a què l'escola, i alhora l'aula, esdevingui una veritable comunitat on l'aprenentatge sigui compartit és important que el centre es sustenti com ho fa, en els valors fonamentals de l'educació inclusiva, esmentats en el capítol de la fonamentació teòrica.

#### **b) La realitat supera la ficció, estar connectat amb el què passa i relacionar informació**

“L'altre dia va sortir per la TV la Monalisa, i la meva filla em va dir mira mama la Monalisa, jo amb set anys no ho hagués sabut. Potser no saben de memòria les taules de multiplicar però saben altres coses...A part la meva filla vol anar als museus, perquè els hi van parlar de no se què, que hi havia en un museu i vol anar a veure-ho” (Mare de la classe dels mitjans).

La realitat entra cada dia a les aules de totes les escoles però n'hi ha algunes que l'obvien, altres simplement en fan alguna referència com si d'una anècdota es tractés i altres, com l'escola de Rellinars, que d'aquesta en fa l'essència de la seva programació d'aula. Torres (1995:43) recolza aquesta última idea exposada i afegeix que:

És des de l'atenció a les dimensions personals i comunitàries, a la preocupació pels problemes socials de l'actualitat i dels avenços de la ciència i de la tecnologia com s'arriba a calibrar la funcionalitat i valor dels continguts culturals del currículum, de les teories, dels conceptes, procediments i valors que se seleccionen per treballar a les aules.

Per tant, és a partir de les qüestions que ens planteja la pròpia vida que es programa i s'aprèn, un coneixement ple de matisos i d'incerteses necessaris per dialogar a l'aula.

“És important que el què fem, els impliqui. No parlem del nivell de lectura que han de tenir els alumnes, parlem de fer bons lectors. Fer un bon lector ja és un objectiu diferent

a que un nen llegeixi tantes paraules per minut o que tingui comprensió lectora, *què vol dir? jo en tinc? quin és el nivell màxim?* Per tenir criteri ha de tenir habilitats de pensament per això fem el projecte de filosofia que ajuda a desenvolupar-les, a donar raons, a deduir etc. Volem fer bons científics, bons calculadors. Les matemàtiques no les fem del llibre de text sinó que fem les matemàtiques dels matemàtics, i la ciència dels científics, i la filosofia dels filòsofs i la literatura emmirallant-nos amb els literats com a model. Abans a base de pensar que els nens aprenien incorporant *pastilletes petites* de continguts es va anar traient l'essència i ara els nens no saben perquè fan el que fan" (Carme).

Una concepció de l'aprenentatge com un procés complex d'indagació constant i activa sobre el món. Molt relacionat amb el què el currículum de primària estableix que "s'ha de potenciar el coneixement directe de la realitat a l'hora d'estudiar els fenòmens i privilegiar la identificació d'evidències que confirmin o posin en dubte les idees expressades, així com la lectura de textos i d'imatges que es troben en materials impresos o a Internet, per poder accedir a informacions i a coneixements distants en el temps i en l'espai" (DEGC, 2007). Diferent a la realitat que trobem a moltes escoles, on els continguts que moltes editorials exposen als seus llibres i molts mestres segueixen, és del tot compartimentat i simplista.

"És important tenir els objectius clars i això no és sinònim a tenir una programació molt estructurada. Els infants els han de tenir clars. No han de ser continguts trivials sinó aprenentatge complex, els alumnes han de saber el que estan fent" (Carme).

L'aprenentatge complex es genera a partir de la voluntat per resoldre les preguntes que sorgeixen, de desenvolupar projectes de més o menys durada depenent de la naturalesa d'aquest. La finalitat és estudiar la realitat per a poder comprendre-la millor:

"Aquí s'aprèn d'una manera més significativa i els nens gaudeixen més de l'aprenentatge. Jo no he vist a d'altres escoles relacionar conceptes de l'any passat, del projecte passat amb alguna cosa del curs d'aquest i en aquesta escola aquí sí que ho he vist. Un altre punt a favor d'aquesta escola és que els nens saben molt més relacionar tots els coneixements que no són coneixements aïllats per assignatures, per matèries que es queden allà sinó que al treballar així ho relacionen tot més: el personatge, l'època on vivia, l'art d'aquella època, etc., ho lliguen tot més" (Mestre de música).

Aquest enfocament més obert i significatiu resulta complicat, especialment per als mestres nous a l'escola i novells en la professió, per la falta d'experiència. Per aquest motiu l'equip directiu procura que els mestres nous i en alguns casos també novells que s'inicien a la docència en aquesta escola no siguin tutors d'un grup, sinó que facin suports:

"Trobo que en aquesta escola els mestres han de tenir molta més capacitat per guiar i enfocar els projectes. És clar és molt més fàcil proposar al grup fer, per exemple, el projecte dels dofins i anar buscant informació i posant pautes. És més fàcil per la mestra tenir un fil conductor previ i saber on vol arribar. I a Rellinars jo trobo que tens el risc que treballant s'obrin molts camins, i has de tenir prou criteri com per seleccionar. Pensar això

ho segueixo, això ho aturo, preguntar-te *què és més important?* jo això ho trobo difícilíssim. Jo he fet suports a educació infantil però si a mi em diguessin que he de portar una tutoria d'El ho trobaria complicat" (Mestra de suport 2).

Un altre aspecte important és que el fet d'aprendre des de la complexitat a partir de la realitat que vivim, implica que tots els membres de la comunitat educativa, directa o indirectament estiguin connectats amb l'actualitat. En primer lloc els mestres desenvolupen una actitud activa respecte les notícies i tots els inputs que reben durant el dia, ja sigui a l'escola com de l'exterior, com es pot veure amb aquesta afirmació:

"El currículum ens el publiquen cada dia, i no només al diari, sinó a les exposicions dels museus, al teatre, amb informació i fotografies variades, als correus que reps, etc." (Xavi).

En segon lloc, els alumnes també són protagonistes del seu aprenentatge, ja que aprofundeixen i construeixen coneixements a partir de la realitat de forma contextualitzada i significativa, gens fictícia. Un exemple és el comentari d'una mare sobre la seva filla de nou anys, que encapçala aquest capítol il·lustra bé aquesta idea: "és que la meva filla no està *en el seu món*, està en el Món" (mare de la classe de mitjans). I en aquesta mateixa línia, en Xavi afegeix que els alumnes estan pendents dels mitjans de comunicació, afirmant que "ells tenen molt en compte el que passa, moltes coses surten del diari que són font d'aprenentatge".

I en tercer i últim lloc, i com a conseqüència directa, els pares i mares ja que a través dels comentaris i dubtes que plantegen els seus fills i filles a casa, també tenen incidència sobre ells.

"La meva filla parla de Chillida, i és clar has d'estar a l'alçada...penses m'està *donant canya* la petita, a veure mireu de què va això que diu..." (Pare de la classe dels mitjans).

Per acabar i en forma d'il·lustració del contingut dels apartats anteriors (corresponent tant a l'a com el b), afegeixo la primera part del desenvolupament d'un projecte d'aula al qual he fet referència anteriorment, sobre un bosc proper a l'escola que es va cremar durant l'estiu. El desenvolupament està redactat pels mateixos alumnes al bloc de l'aula on expliquen el procés:

### **Primera part del desenvolupament del projecte d'aula "El bosc cremat". Classe dels grans.**

Aquest estiu es va cremar un tros de bosc al poble de Rellinars. Al començar el curs ens vam interessar pel que havia passat, "com estaria el bosc? què li passaria a aquest bosc a partir d'ara? es regenerarà?". Teníem molta feina a fer i moltes ganes d'investigar.

En primer lloc, la Carme va venir a la classe a donar-nos un cop de mà, i vam fer memòria de conceptes que havíem estudiat l'any passat, relacionats amb el bosc. Els de cinquè i sisè vam recordar que era un bioma, els diferents tipus, la cadena tròfica dins d'un ecosistema, etc. Aprofitant tots aquests coneixements, els hi vam explicar als nens de quart perquè també ho sabessin. També vàrem fer memòria d'un projecte que havíem fet sobre el bosc de l'escola, es tractava d'un bioma mediterrani, per tant, vàrem deduir que el tros de bosc que es va cremar, també deuria ser un bioma mediterrani, però ara que s'ha cremat no sabem que hi pot haver. Cadascú de nosaltres va estar pensant el que ens podríem trobar al bosc cremat, és a dir, vam fer hipòtesis. Però per comprovar-les ens calia anar a visitar-lo. I posteriorment per saber si es regenerarà o no caldrà que seguim investigant.

En Xavi ens va proposar d'anar-hi amb bicicleta i es va oferir per veure com era el camí. Després va venir a la classe a explicar-ho i quines recomanacions i requisits calien per poder-hi anar. Va arribar el dia de la sortida, al principi tots anàvem ràpid però després ja estàvem cansats. Vàrem observar que hi havia pocs éssers vius, alguna papallona, i poca herba. Els arbres estaven drets però si els tocaves queien trossos. A part també vam trobar com una discoteca enfonsada que hi havia CD, DVD i ampolles de vidre.

Per plasmar el que havíem vist vàrem creure interessant realitzar una maqueta del bosc cremat. Amb grups de treball que treballem normalment, vam fer el disseny del bosc cremat en un paper; no era gens fàcil, tots els membres del grup ens havíem de posar d'acord d'allò que volíem posar, quins materials utilitzaríem, etc. Després vam anar al bosc de l'escola per tal d'agafar material que ens pogués servir, com pinyes, terra, fulles seques, etc. i amb el material de classe com fang, plastidecors, guix, paper, plastilina, etc ja vam començar a fer la maqueta. Al final amb ajuda de les mestres vam cremar una mica les branques que feien d'arbres perquè tinguéssim un efecte més autèntic a bosc cremat.

Aleshores havíem de respondre la segona part de la pregunta: es regenerarà? (...)

Com es pot observar ha estat a partir de la curiositat dels alumnes sobre una temàtica relacionada amb el seu entorn més immediat que s'han formulat preguntes i han iniciat un procés de recerca amb l'objectiu de comprendre la realitat. Han après que per entendre un fenomen natural el millor és plantejar hipòtesis i anar al camp per recollir evidències i comprovar aquestes hipòtesis inicials. Durant el procés han estat capaços de

relacionar continguts d'anys anteriors i explicar-los als companys que no ho havien estudiat anteriorment, reforçant així el seu coneixement. També han elaborat un treball conjunt, la maqueta, i han après a desenvolupar estratègies de treball col·laboratiu. Per últim, destacar la interdisciplinarietat del projecte ja que hi hagut interacció entre dues o més disciplines, la qual cosa implica confrontació i intercanvi de mètodes i punts de vista, i aporta un nou enfocament a l'objecte d'estudi (IEC, 2011). En aquest cas, continguts del currículum de quatre disciplines diferents: l'àrea visual i plàstica, llengua catalana, medi natural i l'educació física.

### **c) Fomentar l'aprenentatge crític i el respecte per les diferents maneres d'aprendre**

“La capacitat d'argumentar, el poder discutir amb una persona és tot un art, has d'anar buscant arguments i contra arguments, i insistir en uns llocs, buscar els punts dèbils, entrar per un cantó o per un altre. Quan ets petit *no les veus a venir* però aquests nens ja els hi estan ensenyant tot això...” (Pare de la classe dels mitjans).

L'escola de Rellinars es defineix com “una escola immersa en la societat a la que pertany, que es planteja formar persones capaces de comprendre el món i actuar-hi d'una manera responsable i crítica” (PEC, 2008:4). Per fer-ho, el centre pretén fomentar l'esperit crític davant dels esdeveniments que ocorren al món, ja que aquest és complex i ple d'incerteses. Una de les persones que va participar en l'elaboració inicial del PEC de l'escola afirma en un article (Fundació Universitària Bages, 2011: 67):

Tractar el món real ens obliga a parlar en condicional i amb prudència: *podria ser que, semblaria que les causes possibles són, les dades apuntarien a...* Mentre que la realitat sempre està farcida d'incerteses, els llibres de text solen oferir la falsa seguretat que prové de la simplificació. Cal recordar que el nostre objecte bàsic d'estudi és el món, i aquest és complex.

Per tant, en la línia de Torres (1995:44) “en el fons del que es tracta és d'educar als ciutadans i ciutadanes amb unes capacitats per al pensament crític, com una de les estratègies davant d'una societat i un món en el que el fonamentalisme i el dogmatisme tendeixen a inundar-ho tot”. Molt relacionat amb el que expressa una mestra novell i nova a l'escola sobre la seva primera experiència docent, precisament a l'escola de Rellinars:

“En aquesta escola, els alumnes, des de ben petits, tenen l'oportunitat de fer les seves pròpies teories i si s'equivoquen no passa res. Ells lliurement realitzen deduccions i a partir de l'experimentació arriben a les seves conclusions. Això és molt més interessant que fer una fitxa que és el que he vist a les escoles on he realitzat les pràctiques. Fitxes que consistien en pintar una poma sense cap motiu previ, aquí els alumnes aprenen de manera més significativa i amb molt més sentit. El que estan treballant a la classe ho veuen directament a l'aula, al pati, o van a fer una volta etc. Per exemple si estan fent la publicitat surten a veure els cartells que hi ha per aquí o si fan quelcom relacionat amb l'hort hi anem ...” (Mestra de suport 2).

La importància de ser crítics davant del món és compartida i valorada molt positivament tant a l'escola com a casa. Segons les mares i pares, la indagació permanent que fan les seves filles a l'aula, es trasllada moltes vegades a les converses que estableixen amb ells:

“La meua filla, em pregunta el perquè del perquè. Diu: per què no? Per què allò altre? I si és això, per què no sé què? No es conformen amb el sí perquè sí...A mi em sembla bé que vagin més enllà i no es quedin amb el primer que escolten” (Mare de la classe dels mitjans).

“Si no ho entenen o no estan d'acord fan la pregunta, a la nostra època ens haguessin *tallat* tant que no faríem la pregunta, ens haguessin dit *és així i punt* i en canvi aquests nens pregunten, a mi m'agrada aquest punt així de rebel·lia i que preguntin” (Pare de la classe dels mitjans).

Un exemple de l'escola, sobre les pràctiques que fomenten les múltiples maneres existents d'aprendre, és la següent activitat del “gerro màgic”.

**Activitat:**

És la història d'un gerro que dins seu hi ha un mar amb una illa, i a l'illa hi ha dos països i a cada país tres muntanyes, i a cada muntanya hi ha quatre regnes, i a cada regne hi ha cinc poblets, i a cada poblet hi ha sis cases, i cada casa té set habitacions, i a cada habitació hi ha vuit armaris, i a dins de cada armari hi han nou caixes i a cada caixa hi ha deu gerros. La pregunta és: Quants gerros hi ha dintre del primer gerro? Com és que creixen tant ràpid els números?

Aquesta activitat es va fer tant en la classe dels mitjans com en la dels grans. Per esbrinar-ho, a cada aula, es van organitzar i van treballar sols, en parella o en grups. És una història, un conte que tracta nombres factorials que van creixent i la pregunta és: quants gerros hi ha en total? La solució a aquest problema és única, és un nombre exacte que tothom hauria d'arribar a esbrinar-lo.

Després cadascú va explicar com ho havia fet, la seva teoria i es van adonar que totes eren vàlides i que hi havien moltes formes de solucionar-ho. En tots els casos els números creixien perquè són factorials.

“Recordo que amb aquest conte que un per poder estructurar -se la seva ment, com que els hi costava les matemàtiques perquè era una cosa més abstracte, va haver un grupet que ho van fer dibuixant. I ells a nivell d'estructura mental ho veien molt clar així, els hi permetia veure la seqüència i donar-li sentit a aquell càlcul que havien de realitzar. En canvi hi havia dos nens que matemàticament són molt potents i intentaven resoldre-ho a partir de càlculs però no ho podien resoldre ja que es tractava d'un problema matemàtic complex i aquests no tenien els coneixements suficients per poder-ho portar a terme. És

això, deixar cada nen que s'expressi com vulgui i tingui el temps i l'espai necessari" (Tutora de la classe dels grans, tercer any a l'escola).

Tant a la classe dels mitjans com a la dels grans, els alumnes procuraven controlar el creixement dels nombres per no perdre's però era evident que els més grans tenien estratègies més elaborades. El fet de compartir-ho les dues classes va ser molt interessant per veure les múltiples formes d'aprenentatge que existeixen i la importància de respectar-les. A l'escola de Rellinars tots els llenguatges estan acceptats sempre que l'alumne sigui capaç de justificar i explicar els motius pels quals ho fa; ja que l'objectiu és aprendre a posar ordre a les idees i paraules tant als fets com a les explicacions, per poder-les així compartir amb els altres i realitzar una construcció comuna de significats consensuats. Per poder dur-ho a terme cal comptar amb espais que ho possibilitin. L'escola de Rellinars contempla l'escola com a espai de comunicació (PEC, 2008:3) on "comunicar-se esdevé indispensable per caminar cap a l'objectiu de créixer i aprendre conjuntament; i on es pren consciència que la comunicació comporta modificar els punts de vista dels participants, i per tant promou l'anàlisi i l'estudi de les converses que tenim a l'aula per valorar quins mecanismes movem i cap on ens porten".

Els mestres de l'escola són conscients de la importància de respectar i potenciar les múltiples maneres d'aprendre, contribuint a la inclusió entesa com la possibilitat de tenir les mateixes oportunitats d'aprenentatge per a tots els alumnes:

"Hi ha molts tipus de capacitats i a ningú se li ha de fer un tracte discriminatori en el sentit que si no arriba a uns mínims se li fa una adaptació curricular individualitzada (ACI), sinó que es parteix d'un inici i avança dins del seu ritme d'aprenentatge. No és allò que s'ha d'arribar aquí, tothom ha d'arribar aquí, qui no arribi aquí necessita una adaptació especial..." (Mestre de música).

#### **d) La importància de reconèixer a tots i totes dins del grup, la força d'aquest.**

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre (Freire, 1984:141).

En el cas de l'escola de Rellinars tots els grups-classe del centre estan compostats per nens i nenes de diferents edats, és a dir, grups multigràu. Des del punt de vista del grup com a persones diferents que treballen juntes amb un objectiu comú, el fet de tenir alumnes de diferents edats a la mateixa aula no és cap inconvenient, al contrari, com afirma una mestra que hi va treballar i que actualment és professora universitària (Fundació Universitària Bages, 2011: 67):

Compartit, l'aprenentatge és més: per aprendre en comunitat, ens calen les aportacions de tothom i moments per compartir-les. Té sentit que els vint-i-cinc companys i companyes d'una aula duguin a terme les mateixes accions per arribar a les mateixes informacions? Cal aprofitar el potencial humà que disposem a l'escola.

En aquesta mateixa línia l'escola valora la diversitat, com es resumeix en el primer eix del seu PEC (2008:1), entenent-la com un "espai de benestar on tothom s'hi senti acollit, respectat i amb possibilitats de mantenir i desenvolupar la seva identitat, on es pugui ser un mateix mentre s'aprèn convivint amb els altres, on es promogui i es valori la diversitat com a riquesa". Els *altres* es corresponen a la mirada social, no individual com moltes escoles rurals, que hi ha a Rellinars. Donen molta importància al grup, a tenir objectius comuns seguint la idea de Pujolàs (2003:17) que defineix la inclusió com una forma de viure relacionada amb els valors de la convivència, *viure junts*, i l'acceptació de les diferències, *l'acollida als diferents*, la tolerància, la cooperació, etc.

"Hi ha una part que lliga amb quina idea tens d'escola, del que vols potenciar com a escola, potenciar l'individu o el grup, depèn del que prioritzis ja fas una escola diferent" (Carme).

"Sí, em sento identificat que portem pràctiques educatives inclusives. El que s'està parlant al DEGC sobre l'atenció a la diversitat, els plans per atendre la diversitat a mi em fa mal als ulls. El muntatge d'hores, de reforços dins de les escoles, treure als alumnes de les aules, fer la sisena hora per els nens que tenen dificultats, jo crec que aquesta diversitat s'ha d'abordar des de dins el grup, atenent a cadascú que és diferent i a cadascú amb les seves pròpies possibilitats" (Xavi).

"Com a grup, com qualsevol societat, tots som diferents i tots ens necessitem" (Tutora dels grans).

Per tant l'escola porta a terme pràctiques que recolzen la idea de l'aula entesa com a societat en relació al que recorda Stainback (2001:27) que:

A les escoles no solament el personal docent sinó que també els estudiants són recursos per als seus companys i font de coneixement per qui ho necessiti. Tots plegats han de formar una petita comunitat dins d'una comunitat més gran –un poble, una ciutat o una nació- i tenir els atributs positius d'una comunitat en funcionament. El sentit de comunitat pot transformar un col·lectiu de *jos* en un col·lectiu de *nosaltres*, i així convertir-se en escoles amb un fort sentiment d'identitat i de pertinença a un lloc i a una comunitat compromesa amb els valors de la justícia, de la solidaritat i del respecte als altres.

L'escola de Rellinars, com he pogut comprovar en el treball de camp, també creu amb fermesa en la importància de reconèixer a tothom promovent activitats en petit grup, la presa de decisions de forma consensuada, els compromisos, la resolució de conflictes entre tots, etc., entenent com exposen en el seu PEC (2008:2), a l'apartat de l'escola com a espai de benestar" que "les diferències (en creences, ritmes, gustos, opinions, maneres de fer, de viure...) de totes les identitats individuals són fils que s'han d'entrelligar per construir l'entramat de la identitat comuna". Aquesta idea de comunitat que aprèn és molt present en el PEC, lligada amb el concepte de respecte entre totes les persones (PEC, 2008:1):

Una escola que viu el respecte com a base de totes les relacions. Una idea de respecte multidireccional (de tothom per tothom, entre iguals, entre nens i adults, entre adults,...) i sempre en ambdós sentits. On tothom és tingut en compte, anomenat i respectat, de manera que cadascú pugui sentir que el que diu o aporta també es important. On s'evita el jutjar o classificar les persones en funció de resultats per promoure estratègies d'anàlisi dels processos que ajudin a la millora individual i col·lectiva.

La Carme explica com ho realitza a l'aula:

“Respecte els nens, el més important és reconèixer a tothom i pensar que el grup no seria el mateix si ens en faltés un. La frase *a tu també et necessitem*, buscar incloure a tothom, tots valem, evitar postures paternalistes *tu no en saps, si estàs nerviós ves a fora de la classe* etc. No hem de donar permís a nens a ser diferents perquè s'ho creuen i això no ajuda, cal buscar l'excel·lència de cadascú” (Carme).

Alguns exemples i estratègies, de diferents mestres de l'escola, que il·lustren les paraules de la Carme i que estan relacionades també amb la importància de l'aprenentatge dialògic que he esmentat anteriorment i que l'escola també promou, són:

- “Després d'una tarda de treball per grups que no ha funcionat massa bé, la mestra proposa: *Els nens i nenes que creguin que han facilitat la feina que es posin drets, els que creguin han perjudicat que es quedin asseguts*”.
- “Hi ha una nena que li diu a una companya seva que seria millor no seure juntes de costat. La mestra ho sent i intervé dient: *crec que és una bona solució que no seieu juntes, però la responsable de la teva concentració ets tu, penseu bé què voleu fer*”.
- “La mestra li comenta a una nena que participa poc *no t'adones que ens interessa també el que tu penses, si no dius res mai no sabem què penses*”.
- “Un nen és el portaveu per explicar el què han fet en grup, aquest és escollit per la mestra intencionadament perquè el veia distret, l'alumne presenta la feina no massa bé, la mestra li diu: *ho veus que ara estàs fent quedar malament al teu grup? Per què no has col·laborat?*”.
- “Estan fent assemblea tota la classe, i la mestra els hi diu: *només que hi hagi un problema, és un problema de tots*”.

Aquests són alguns exemples d'aula, en aquest cas tots corresponen a comentaris per part de la mestra als alumnes. Aquests van en la línia de cohesionar i reforçar el grup però tenint en compte a cadascun dels alumnes.

### **e) El procés de regulació, clau en l'avaluació**

L'avaluació és un dels aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge més complex i que presenta més dificultats pels mestres. En moltes escoles, malgrat portar a terme pràctiques educatives inclusives i estimulants, posteriorment avaluen de forma

tradicional a partir de proves escrites exclusivament. A l'escola de Rellinars, com es pot llegir en un document, encara provisional, sobre avaluació (adjuntat a l'Annex 9), defineixen l'avaluació com:

El seguiment que fem del procés d'ensenyament-aprenentatge per identificar els èxits, les dificultats que es presenten durant el procés que ens permetin prendre decisions per poder millorar la nostra pràctica com a docents i la de tots els nostres alumnes com a aprenents.

Per portar-ho a terme utilitzen diferents formes d'avaluació, qualificadora o acreditativa quan cal, però sobretot bàsicament reguladora creant ells mateixos diversos instruments que els serveixen com a eina per regular el procés d'ensenyament-aprenentatge. En el PEC (2008:6) es reconeixen com una escola que promou l'avaluació com a regulació:

- a) On es proposa una avaluació congruent amb els objectius proposats i que serveixi a cadascú per saber si està assolint les competències que ens ajuden a ser més autònoms i eficaços a la vida.
- b) On es considera molt important la reflexió compartida que ens permet autoregular els processos d'aprenentatge i acció.
- c) On la mirada dels altres (companyes, mestres, experts, altres grups de l'escola o d'altres escoles...) ens ajuda a qüestionar el que hem fet i el com ho hem fet per a modificar-ho.
- d) On es treballa amb la finalitat que l'alumnat arribi a ser el més autònom possible aprenent, és a dir, per a què sigui capaç de reconèixer el moment en que està i de trobar camins per continuar avançant (autoregulació: faig / penso sobre el que he fet / què milloraria... ).
- e) On l'observació diària dels nostres nens i nenes ens proporciona més coneixement d'ells que les proves de resultats tancats pretesament objectives.
- f) On es valora el procés, no només el resultat i es busquen estratègies (documentació, portafolis... ) que ajudin a fer evident aquests canvis inherents al seguiment de qualsevol itinerari de coneixement.
- g) On l'equip de mestres es replanteja el que s'ha fet i les raons per les que s'ha fet en un procés de revisió constant.

Partint de la concepció de l'avaluació com a regulació, concretament de l'avaluació *formadora*, els mestres comparteixen un llistat d'eines i expliquen com les utilitzaran per aconseguir que els alumnes siguin cada vegada més competents en aprendre a aprendre i vagin adquirint autonomia i iniciativa personal en els processos d'aprenentatge.

Intentant trobar respostes a les següents qüestions: *Què faig jo, per a què cadascun dels meus alumnes, prengui consciència del què sap, de com ho ha après i què ha de fer per millorar-ho?*

Aquestes eines d'avaluació les comparteixen tots els mestres en un document que es troba en fase d'elaboració i estan recollides a l'Annex 9. En primer lloc, la llibreta d'aula

dels alumnes, on van anotant el què van fent cada dia, és personal però no íntim, en qualsevol moment pot ser consultada per mestres o familiars. Les consignes que tenen tots els alumnes sobre aquesta són:

“La llibreta d’aula t’ha d’ajudar a reflexionar sobre què aprens i com aprens, i també a pensar com et van les relacions amb els altres. És una eina molt important d’organització, aprenentatge i avaluació. És com un diari on hi pots escriure, reflexionar, recordar com et va tot, etc. Serveix per adquirir compromisos nous i revisar o modificar els que vas adquirint”.

També avaluen les pròpies explicacions que aquests realitzen als seus companys, famílies, adults o a altres classes de l’escola. Quan ha de venir algú a l’aula, es preparen molt bé què explicaran, qui ho farà, amb quin ordre, què es necessitarà, es fa un assaig, una avaluació final, tant autoavaluació com amb el públic assistent.

Una altra manera és fent memòria mirant els treballs ja realitzats. És una documentació que pot ajudar a recordar, analitzar i avaluar tot un procés o moment puntual. Per fer-ho s’utilitza: bloc, powerpoints per projectes, fotos, àlbums i dossiers, xarxa de relacions, preguntes, etc.

Unes de les eines més utilitzades són les rúbriques. Aquestes són un instrument d’avaluació amb criteris per nivells que determina la qualitat de la feina feta. Aquestes són proposades pels mestres i consensuades amb els infants. Han de ser clares, concretes i útils per a l’objectiu que volem aconseguir.

Com es pot llegir detalladament a l’Annex 9, també hi ha altres eines com les pautes d’autoavaluació, heteroavaluació, la reflexió sobre els propis informes del trimestre anterior per veure l’evolució, etc.

També, només a la classe dels grans, les bases d’orientació que consisteixen en establir un procediment que han de seguir els alumnes per aconseguir realitzar amb èxit una activitat i que són pactades prèviament a la realització d’aquesta.

Un altre tipus d’avaluació reguladora és l’avaluació figuro-analògica que com he explicat anteriorment, consisteix en utilitzar, preferentment imatges, però també poden ser objectes, que s’utilitzen com a símbols que faciliten mitjançant analogies avaluar una feina, una actitud, un aprenentatge, etc.

El mateix document també inclou un propi annex on hi ha exemples que serveixen per evidenciar aquest apartat on es mostren diferents tipus de rúbriques, pautes d’observació, bases d’orientació i preguntes complexes per a la realització d’avaluacions finals. Per acabar, també inclou un model d’informe trimestral buit que mostra la coherència entre la forma de treballar de l’escola i la forma d’avaluar.

El document també afegeix un apartat sobre l'avaluació qualificadora que tot i no potenciar-la des del centre també es porta a terme. En primer lloc, realitzen una avaluació externa que es fa per part del Departament d'Ensenyament per a comprovar la qualitat del sistema educatiu. També es fa l'avaluació acreditativa, ja que des de l'escola creuen que per recollir dades per a l'avaluació qualificadora no els serveixen únicament preguntes reproductives sinó que per a ells les proves d'avaluació final han de ser: contextualitzades, obertes, que posi en situació diferents àrees d'aprenentatge, que permeti mobilitzar diferents idees i que tingui un destinatari. Per últim, l'escola de Rellinars també fa ús d'altres indicadors per saber com va el procés de cada alumne: mirar els resultats de la feina individual feta a classe, la seva actitud a classe tant individual com grupal, el compliment dels compromisos adquirits, el seguiment de la seva llibreta, dels seus compromisos de millora, de les seves autoavaluacions i coavaluacions, dels resultats de les seves feines presentades, sobretot dels dossiers.

Així doncs l'avaluació de l'escola consisteix en realitzar un seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge per identificar els èxits, les dificultats que es presenten durant el procés que els permeti prendre decisions per a poder millorar la pràctica com a docents i la de tots els alumnes com a aprenents.

### *Anàlisi de pràctiques educatives inclusives a l'aula*

Amb aquest capítol centrat en les aules de l'escola pretenc trobar algunes respostes a la pregunta principal de la recerca, és a dir, esbrinar els elements de les escoles rurals i les aules multigrau que poden promoure la inclusió.

Seguint amb les dimensions de Booth i Ainscow (2002), dins del foment de les cultures Inclusives hi ha diferents elements que l'escola de Rellinars porta a terme. Des del punt de vista dels valors inclusius que té l'escola, com es pot observar al treball de camp les expectatives dels mestres són altes per a tots els alumnes (A.2.1) tractant els alumnes com si el seu rendiment no tingués límits, evitant comparacions o estereotips entre ells i posant èmfasi en la importància de l'esforç per aconseguir aprenentatges en qualsevol àrea curricular. Això va molt lligat a valorar igualitàriament a tots els alumnes (A.2.3), evidentment pel que fa al context i estructures familiars que tenen, com la situació laboral o formativa dels seus pares, com en relació amb les seves aptituds per a l'aprenentatge. L'escola també dóna molta importància a exposar els treballs de tots els alumnes i es transmet als alumnes que el professorat i el centre valora el progrés personal de cadascú i que, per tant, un company amb pitjors resultats que ell pot tenir una nota millor. En aquesta mateixa línia, el professorat, així com l'alumnat, són tractats com a persones, independentment del seu rol (A.2.4). El professorat se sent valorat i troba suport amb els companys i en el cas dels alumnes tenen clar qui és el seu tutor i es pot comunicar amb ell en un clima de confiança. Es respira un tracte familiar i afectiu entre docents i discents. Com podem llegir al PEC de l'escola i trobar evidències en el treball de camp, els mestres

es consideren un membre més de l'escola com a persones que aprenen i al mateix temps ensenyen. És a dir, la pròpia escola està en constant moviment i aprenentatge. Es valora els alumnes per ells mateixos, en tant que persones, i no pas en relació al seu rendiment o nota.

Encara dins de la dimensió de generar cultures inclusives, un dels aspectes més destacats de l'Escola de Rellinars és que els alumnes s'ajuden els uns als altres quan és necessari (A.1.2). Aquesta realitat es constata al llarg de tot el capítol ja que la perspectiva inclusiva de l'escola i les estratègies didàctiques que desenvolupen afavoreixen el treball grupal, col·laboratiu on cada alumne té responsabilitats individuals però també grupals i es fomenta l'aprenentatge cooperatiu (crèdits de síntesi, grups d'investigació, tutoria entre iguals, aprenentatge recíproc...). Concretament, per exemple, en les investigacions en el medi explicades a l'apartat 5.1 es porten a terme exposicions en les que es valora el treball col·laboratiu entre els alumnes tant com els èxits individuals.

En el centre es fomenten les relacions de companyonia i ajuda entre alumnes. Per fer-ho, i des de la dimensió de generar polítiques inclusives, el centre realitza els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat (B.1.6). Per fer els grups a classe es permet que l'alumnat, sota l'orientació del professorat, constitueixi grups naturals o d'afinitat per a organitzar-se. Des del punt de vista del mestre però es valora que segueixin el criteri bàsic, que és l'heterogeneïtat (de gènere, capacitats, interessos, d'edats...).

Seguidament, i totalment lligat a l'aula, l'escola de Rellinars procura desenvolupar pràctiques inclusives. Les programacions es realitzen pensant que tot l'alumnat aprengui (C.1.1) entenent l'aprenentatge com un procés continu i no un producte final. Seguint els diferents ítems d'aquest indicador que mostra l'Índex (Booth i Ainscow, 2002) realment l'escola de Rellinars compleix amb tots. Són els següents:

- 1) La programació es fa pensant en l'aprenentatge de l'alumnat, més que no pas en la impartició de coneixements.
- 2) Els materials curriculars són un reflex dels antecedents culturals, les experiències i els interessos de l'alumnat.
- 4) Les classes amplien l'aprenentatge de tot l'alumnat.
- 5) S'adapten els continguts i les activitats als coneixements previs de l'alumnat.
- 6) Les classes reflecteixen els ritmes diferents amb què l'alumnat completa les tasques.
- 7) Els objectius d'aprenentatge de les activitats són clars.
- 8) Es demana que l'alumnat, abans de començar un tema, trobi sentit a allò que se li proposa i se li dona temps per assimilar-ho.
- 9) S'eviten les activitats de còpia mecànica.
- 10) A vegades les unitats comencen a partir d'una experiència compartida que es pot desenvolupar de diverses maneres.
- 11) Les unitats exigeixen que el treball es faci individualment, en parelles, en grups o amb tota la classe.

12) Hi ha una varietat d'activitats que inclouen la discussió, la presentació oral, l'escriptura, el dibuix, la resolució de problemes, l'ús de la biblioteca, materials audiovisuals, tasques pràctiques i tecnologia de la informació.

13) Algunes matèries es poden aprendre de maneres diferents (amb noves metodologies, agrupacions o recursos didàctics).

14) L'alumnat pot presentar el seu treball de diverses maneres, per exemple utilitzant dibuixos, fotografies i cassets.

15) Les classes s'adapten, si cal, perquè l'alumnat amb discapacitats físiques o sensorials pugui desenvolupar les seves capacitats i coneixements a través de l'educació física o de les pràctiques de laboratori.

He cregut convenient posar tots aquests ítems ja que des del meu punt de vista la concepció pedagògica i la forma de programar de l'escola és la base que sustenta totes les pràctiques educatives que es porten a terme. D'aquesta manera puc esbrinar millor quins elements de l'escola rural i de les aules multigradau poden afavorir la inclusió.

Altres elements que poden promoure la inclusió és promoure a les classes la participació de tot l'alumnat (C.1.2), així com el desenvolupament d'un llenguatge que permeti pensar i parlar sobre l'aprenentatge (apartat 5.3 del capítol). També que el treball a classe promou una comprensió de la diferència més gran (C.1.3), fomentant que l'alumnat explori punts de vista alternatius i diferents dels seus, essent alhora respectats i valorats pel mestre. Es comenten amb naturalitat les qüestions de classisme, sexisme, racisme, discapacitació, homofòbia i prejudicis religiosos, i es fa conscient l'alumnat del caràcter sexista de la llengua i de l'abús dels estereotips, mitjançant debats, discussions d'aula o a partir del teatre, els jocs de rol, simulació, anàlisi de casos, etc.

Les pràctiques educatives a l'aula parteixen de la idea que els alumnes aprenen col·laborativament (C.1.5), per tant l'alumnat veu el fet d'oferir ajuda i rebre'n com una part normal de l'activitat de la classe. Com he exposat en el capítol s'utilitzen de forma sistemàtica i regular mètodes d'aprenentatge cooperatiu (tutoria entre iguals, treball d'investigació, puzzle, ensenyament recíproc...) i l'alumnat comparteix de bona gana el seu coneixement i les seves habilitats ja que és conscient que ajudar altres companys és una forma efectiva d'aprendre. Com he exposat a l'apartat 5.1, concretament fent referència a les investigacions en el medi, els alumnes aprenen la manera de fer un informe conjunt a partir de les diferents contribucions del grup i per tant comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats tenint clara la interdependència positiva (l'èxit individual depèn del grup).

Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge (C.2.1), per aquest motiu el criteri utilitzat per organitzar els grups dins l'aula és el principi de màxima heterogeneïtat fent que els alumnes que tenen més coneixement o habilitat en una àrea a vegades tutoritzen als alumnes que en tenen menys o que els alumnes de diferents edats es donin suport mutu. Es considera que tothom té coses importants a ensenyar en virtut de la seva individualitat, independentment del seu

rendiment o alteració. Es promou que aquells estudiants que han superat un problema concret comparteixen els beneficis de la seva experiència.

Un altre tema important és la gestió de la disciplina de l'aula, que s'ha de basar en el respecte mutu (C.1.7). A l'escola de Rellinars hi ha molts espais per a que el professorat pugui compartir preocupacions, coneixements i habilitats per superar el possible desinterès i la indisciplina d'alguns alumnes. El fet que les normes d'aula són coherents i explícites i es debaten i es consensuen amb l'alumnat, afavoreix la convivència.

L'escola de Rellinars fa que l'alumnat s'impliqui activament en el seu propi aprenentatge (C.1.4) ja que fomenta que assumeixi la responsabilitat del seu propi aprenentatge a partir d'objectius clars per part del professorat, de crear un ambient a l'aula, d'organitzar els recursos de manera que contribueixin a l'autonomia, fent que puguin adoptar el ritme de treball que els hi és més favorable. Com mostra el treball de camp realitzat a l'escola s'utilitza el suport o l'ajuda en bastida per tal que els alumnes puguin progressar en el seu aprenentatge i que, al mateix temps, els permeti aprofitar el coneixement i les habilitats que ja posseeixen i aquesta els ensenya a treballar de diferents maneres. Per exemple, a investigar per saber redactar un informe sobre un tema, fer ús de diferents recursos, a resumir, prendre notes, presentar treballs ja sigui de forma oral o escrita, individualment o en grup, revisar les proves i els exàmens, propis i dels seus companys o a reflexionar sobre el procés (els suports que necessiten, la qualitat de les classes, les activitats etc.)

I per acabar, com ja he anat desenvolupant en l'últim apartat d'aquest capítol sobre l'avaluació, aquesta fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat (C.1.6). L'escola de Rellinars fa servir una varietat d'estratègies d'avaluació que permeten que tots els alumnes mostrin les seves habilitats i els resultats de les avaluacions (fins i tot les avaluacions externes) s'utilitzen per introduir canvis en les programacions i així ajustar-les a les necessitats detectades. L'alumnat és molt conscient del tipus d'avaluació que s'està portant a terme, hi ha intercanvi amb ells i es potencia l'autoavaluació, la coavaluació o altres observacions de l'aprenentatge propi.

A continuació, en el proper capítol aprofundiré en la comunitat de mestres de l'escola i en com aquesta es va construint. Concretament en explorar els diferents espais de trobada que tenen i en l'anàlisi de la gestió d'aquests per part de l'equip directiu.



## CAPÍTOL 6: CONSTRUINT LA COMUNITAT DE MESTRES

“L’escola com a escola: com aprèn? Fem els claustres pedagògics per respondre aquesta pregunta, considerem que ens cal una maduresa per poder explicar i compartir el que fem a l’aula” (Mestre i director de l’escola).

Aquest capítol aprofundeix en el procés de construcció de la comunitat de mestres a l’escola de Rellinars, concretament en la gestió del temps i els espais d’aprenentatge compartits. Una de les qüestions cabdals que aborda el capítol i que respondre és: “com inclou als mestres una escola inclusiva?”. Per una banda, presentaré els claustres pedagògics diferenciant quatre tipus segons els objectius plantejats i, en segon lloc, les reunions de coordinació i de suport als mestres nous a l’escola, moltes vegades novells (mestres que tenen menys de cinc anys d’experiència docent). Per acabar, també hi ha un apartat que aprofundeix en el significat per part de la direcció de l’escola d’aquests espais.

La meva experiència com a mestra i posteriorment com a investigadora m’ha permès conèixer el funcionament d’algunes escoles. Un dels aspectes que sempre m’ha sorprès és el poc temps que els centres dediquen a compartir el treball didàctic i aprofundir en temes pedagògics. La majoria de trobades entre les mestres són claustres per tractar aspectes bàsicament organitzatius, reunions per qüestions pràctiques i trobades per realitzar formació, sovint allunyades del seu treball a l’aula, a partir de sessions que realitza algú extern a l’escola. Quan preguntes els motius pels quals no ho fan, les respostes acostumen a repetir-se: el treball del *dia a dia* les absorbeix tant que no disposen de més temps.

A l’escola de Rellinars això no succeeix, des del començament de la seva creació han tingut en compte aquest aspecte com a eix principal des del qual es desenvolupen les seves pràctiques educatives. Fent ús de l’analogia de Tyack i Tobin (1994) sobre la *gramàtica escolar*, l’equip de mestres de l’escola ha estat capaç de trencar i/o transformar les normes d’aquesta, és a dir, han aconseguit mobilitzar les estructures profundes, normes i costums que moltes escoles comparteixen de manera implícita i que organitzen el sentit del treball. Contràriament, l’equip de mestres de l’escola explícita i comparteix totes les decisions pedagògiques, les quals tenen repercussió en la millora de les pràctiques educatives que desenvolupa.

Com he exposat en la introducció del cas, l’escola és un centre de nova creació que va ser pensat i impulsat bàsicament pel Xavi, el director, que va escriure un projecte inicial i el va compartir amb certes persones, que per diverses raons, hi estaven interessades. Concretament van ser tres mestres, una vinculada a l’ICE de la UAB; una segona que treballava de professora a la URL i volia vincular-se de nou a l’escola; i una tercera mestra en actiu d’una escola rural. A totes tres les va estimular molt el projecte d’escola nova i compartien una mirada pedagògica semblant, però cadascuna amb certs matisos que enriquen les discussions pedagògiques en l’elaboració del PEC. El fet que no es

coneguessin gaire prèviament té aspectes positius i negatius tal i com comenta el director. En primer lloc, l'absència de prejudicis dels uns amb els altres i la necessitat de parlar-ho, justificar-ho i ser transparent com a punts favorables; com a negatiu, la incògnita de saber si sabrien tirar el projecte endavant ja que mai havien treballat junts. Va ser doncs inicialment una aposta arriscada que a més a més, demanava molt temps per veure'n els resultats.

Així doncs, tenint en compte els antecedents positius del naixement de l'escola, durant el desenvolupament del PEC s'ha anat atorgant molta importància al fet de reelaborar-lo i repensar-lo de forma compartida entre tot l'equip docent.

És per aquest motiu que l'equip de mestres de l'Escola de Rellinars es pot definir com a "professional learning community<sup>36</sup>", segons Lieberman i Miller (2008:2) entesa com:

Un grup de mestres que es troba regularment amb l'objectiu de millorar el seu propi aprenentatge i per tant també el dels seus alumnes oferint un ambient on les noves idees i estratègies emergeixen, s'arrelen i es desenvolupen, i on les competències poden ser realment cultivades i nodrides.

Aquesta idea de comunitat professional d'aprenentatge, malgrat que l'escola no l'utilitza pròpiament, es porta a terme de forma explícita i conscient. Són una comunitat que aprèn a través de diferents espais de trobada entre mestres, identificats i valorats molt favorablement:

"És molt positiu que en aquesta escola els preocupa i es parla de pedagogia, s'intenta tenir diferents mirades, hi ha un seguiment dels conferenciantes que hi ha, els que *estan de moda*, se'ls escolta, se'n parla i es dedica un claustre setmanal per parlar de pedagogia. Jo crec que aquesta és l'única manera d'avançar si es vol canviar alguna cosa en educació s'ha de fer així. Sona contradictori però a les escoles no es parla de pedagogia i aquí sí, hi ha reunions i es tendeix a discutir" (Mestre, tres anys experiència i primer any a l'escola).

A grans trets, els dos espais organitzats per tractar aquests aspectes són els claustres pedagògics i les reunions de coordinació que desenvoluparé en els dos apartats següents (6.1 i 6.2). Espais que, amb paraules de Perrenoud (2001:18), "permeten comptar amb el temps i els dispositius d'integració i de mobilització dels sabers" dels mestres, sobretot per aquells mestres nous i novells. Són una bona oportunitat per relacionar els diferents components de la seva formació inicial evocant als processos d'incorporació de sabers per a la seva transferència i mobilització. Per últim, dedico un darrer apartat d'aquest capítol a aprofundir en l'anàlisi de la gestió d'aquests espais de trobada entre mestres per part de la direcció de l'escola.

### **6.1 Els claustres pedagògics. Diferents espais.**

---

<sup>36</sup> "Comunitat professional d'aprenentatge". Traducció pròpia de l'anglès.

“Parlem del què fem a l’aula i sobre el què significa fer de mestra”  
(Carme).

A diferència de la majoria d’escoles en les que els mestres es troben setmanalment en un claustre per tractar els temes organitzatius de la setmana, l’escola de Rellinars dedica dues hores cada setmana a compartir temes exclusivament pedagògics. Els claustres són conduïts per part de l’equip directiu que considera molt important mantenir i respectar aquesta franja horària de reflexió conjunta entre tots els mestres de l’escola, deixant els aspectes més informatius en segon pla.

La nova informació i aspectes organitzatius concrets, que cal tenir en compte, s’envien cada cap de setmana a través d’un missatge electrònic que reben tots els mestres de l’escola per part del director. A partir d’aquest primer missatge, la resta de mestres afegeixen el que consideren oportú i s’intercanvien correus electrònics. A mode d’exemple:

### INFORMACIONS VÀRIES

A la reunió d’aquest dilluns: Avaluació, avançar en el projecte de Química i preparar converses dimarts 29 de març.

Aquest dimarts, a 2/4 de 6, Converses a l’escola.

Aquest dilluns a la tarda, la Carme i el director assisteixen a la reunió de Competències als SSTT.

El claustre de dimecres continuarem parlant de l’avaluació.

La Laura Domingo vindrà aquest dimarts.

Aquest dijous a la tarda, fem una reunió de seguiment entre l’escola i l’AMPA.

Aquest divendres fan teatre els PETITS.

Les dates de les avaluacions d’aquest trimestre per mitjans i grans seran: 4, 6, 7 i si cal l’11 d’abril. Hi assisteixen tots els mestres que intervenen a cada una de les aules.

Si tenim proposta de llibres per comprar a la parada de Sant Jordi (AMPA) m’ho feu arribar per que tinguin temps de buscar-los. Bona setmana!

#### Missatge de resposta d’una mestra

“Jo el dijous a la tarda tinc classe i no puc anar a la reunió amb els pares. Jo crec que hi hauria de ser, no?”

Aquesta ferma decisió permet que els mestres realment puguin dedicar dues hores setmanals a tractar temes pedagògics, independentment de les qüestions organitzatives diàries que acostumen a absorbir tots els espais de trobada. Durant els claustres pedagògics assisteixen els vuit mestres, els estudiants en pràctiques al centre i el director, és a dir, entre deu i dotze persones. Totes elles s'asseuen al voltant d'una taula rectangular, a la sala de mestres, compartint temps de forma pausada i reposada afavorint un clima dialògic:

“És un espai perquè les coses surtin i s'abordin. Si tens capacitat per afrontar els silencis les coses van sortint, el problema és quan no deixes que hi hagi silencis i tens un ordre del dia amb vint-i-cinc coses perquè en realitat tu no vols que surtin les que estan latents. Aquestes només surten quan hi ha silencis, és com a la classe si els alumnes tenen la necessitat d'expressar-se i tu no els hi dones l'oportunitat de tenir silencis, només faran el que tu dius” (Xavi).

La diferència entre un claustre convencional de caire informatiu i aquest, és l'acompanyament pedagògic que reben els mestres i l'aprenentatge que generen aquestes trobades. Els claustres pedagògics de l'escola de Rellinars estan en sintonia amb l'aprenentatge compartit que defineix Wenger (1998:16) “L'aprenentatge no és resultat d'un procés cognitiu individual ni de l'ensenyament directe; sinó que és resultat de les interaccions socials que es donen en la participació del dia a dia com a membres d'una comunitat de pràctica”. Totes les mestres entrevistades coincideixen en valorar-los molt positivament, com mostren aquestes anotacions en la meua llibreta de camp després d'una conversa informal amb una mestra:

“Reconeix que està aprenent molt i que es pot desenvolupar a nivell pedagògic ja que és un centre on es valora molt la participació, innovació i les idees noves. És un centre de nova creació que està en construcció i moviment continu. Li agrada: sent que cada dia avança i es percep a la seva cara, a les seves classes, es desprèn de les seves paraules, etc. Segons ella, el PEC i el claustre de mestres, l'estimulen cada dia. Valora molts dels aspectes de l'escola i sent que és en aquesta escola on realment s'està forjant com a docent, des del punt de vista pedagògic” (Anotacions meves sobre la tutora del grans).

Disposar dels temps i els espais no són els únics requisits perquè es porti a terme la reflexió conjunta, sinó que els aspectes organitzatius de la pròpia escola i la gestió dels recursos tenen molta incidència en la qualitat d'aquestes trobades. Un exemple és l'organització de l'horari dels mestres de Rellinars que permet que hi hagi dos mestres a dins de l'aula durant la majoria d'hores, exceptuant els espais per a les especialitats. Durant bona part del dia, a part de la tutora de cada classe també hi ha el mestre de suport, la vetlladora, la Carme o el director que ho combina amb les responsabilitats de gestió. El fet de compartir l'aula entre dos professionals afavoreix l'intercanvi pedagògic durant els claustres:

“Fer suports uns als altres fa que sapiguem ben bé què fan tots els mestres i els podem ajudar a desbloquejar processos o donar continuïtat al que estan fent durant els claustres pedagògics, i els tutors veuen positiu el fet de poder-ho compartir” (Xavi).

El fet de ser dos mestres simultàniament a l’aula, he pogut comprovar que és un aspecte valorat positivament per tot el professorat i que té repercussió en la cohesió del claustre. Com afirmen Lieberman i Miller (2008:15) “as teachers learn from one another they begin to see the ways that groups of members can contribute to and enrich one another’s development and growth. With this realization comes a deeper commitment to community membership<sup>37</sup> “. En el cas de Rellinars és possible gràcies a un treball previ impulsat pel director i la Carme,

“Una de les coses que hem aconseguit la Carme i jo, però la gent ens ho ha posat fàcil, és que tothom se senti que pot dir el que vulgui sense estar gaire jutjat. I que si faltes tu, com a professor de reforç i no hi vas, s’enfadin i l’altre t’ho recordi perquè realment vol que hi vagis i no al revés i et diguin no cal que vinguis...” (Xavi).

També és unànime, per part dels mestres, destacar el paper fonamental que desenvolupa la Carme a l’escola. La Carme és una de les tres mestres que van iniciar el projecte d’escola i compta amb molts anys d’experiència i formació. El seu paper ha anat variant amb el temps fins a esdevenir una mestra amb rol de mentora per a la resta de companys.

Inicialment l’any 2006, quan es va inaugurar l’escola, la Carme, malgrat haver participat en el disseny del projecte d’escola conjuntament amb el director i la Mireia, va voler mantenir-se al marge de la direcció, i dedicar-se plenament a la tutoria de la classe dels grans. La Carme després de molts anys a la direcció d’una escola de Barcelona, reconeguda com a innovadora pel que fa al treball per projectes des dels anys 1980, volia dedicar els seus últims quatre anys de docència previs a la jubilació, fent tasques de tutora directament amb un grup d’alumnes i no de gestió.

Malgrat aquesta voluntat per mantenir-se al marge de la gestió, ha estat col·laborant amb la direcció fent tasques de “cap d’estudis<sup>38</sup>”. Fruit de la rica experiència que la Carme té com a mestra, és una de les persones que més ha aportat en la construcció i desenvolupament del PEC en tots els espais de trobada entre mestres i també a la seva pròpia aula, quan aquests hi van a fer reforç. La seva passió per la professió, obertura al diàleg i a la reflexió conjunta, van fer que en un determinat moment, la resta de mestres volguessin compartir amb ella les pràctiques educatives que portaven a terme:

---

<sup>37</sup>“Els mestres que aprenen els uns dels altres s’adonen que sent membres del grup poden contribuir a enriquir mútuament el seu desenvolupament i creixement, fent més profund el compromís de pertinença a la comunitat”. Traducció de l’anglès pròpia.

<sup>38</sup>Les paraules “cap d’estudis” estan escrites entre cometes ja que és un càrrec intern d’escola però no consta oficialment ja que de moment el Departament d’Ensenyament no els deixen assignar.

“Ara ja no tant però al principi, els dissabtes i diumenges, tenia molts correus electrònics de mestres que em demanaven: *què et sembla això, he preparat això altre, què en penses d’aquestes activitats, etc.*” (Carme).

Tot i que aparentment podria semblar que la resta de mestres busquessin l’aprovació de la Carme no era així, sinó que es tractava d’un procés bidireccional a partir del qual hi havia enriquiment mutu, ja que segons ella mateixa de no ser així no hagués pogut funcionar:

“Jo també els hi enviava coses i ells el que agraiïen més era que em mirés el que m’enviaven i els donés una indicació” (Carme).

Aquest intercanvi era molt ben valorat per tot el claustre i des de direcció es va optar per instaurar-lo oficialment aprofitant aquestes sinèrgies tan positives que s’havien creat.

“La gent començava a demanar i això era bo i ho vam valorar, tot i que a ella no li feia especial il·lúsió deixar la tutoria vàrem creure que era molt positiu donar un pes més gran al paper d’assessorament, per això jo li vaig dir que faria els tallers i ella que tingués més exclusives” (Xavi).

D’aquesta manera, i com a conseqüència d’una demanda dels propis mestres i de la valoració de direcció que aquest canvi beneficiaria el treball pedagògic del conjunt de l’escola, el rol de mentora de la Carme va passar a ser reconegut en l’horari de l’escola. Es van reestructurar els horaris fent que la Carme pogués dedicar unes hores a la setmana exclusivament a realitzar suport pedagògic:

“Tenia un sentit, a més si ho organitzes i dones un paper, la gent té més tranquil·litat a demanar-li consell ja que abans tenies la impressió que li prenies temps. Hi havia gent que no ho aprofitava prou i altres que van canviar, quan ho vam instaurar alguna mestra, que es pensava que tot ho sabia, va veure que podia aprendre” (Xavi).

Per tant van ser els mateixos mestres que van convertir a la Carme en mentora, un procés que va esdevenir de manera *natural*, ja que es complien els diferents aspectes que segons Harvard Business School (2004:111) defineixen el perfil de mentora:

Los mentores suelen ser miembros exitosos, respetados y apreciados de su centro. Tienen acceso a información y a personas que pueden ayudar al profesor novel en su desarrollo profesional. Su personalidad es amigable y están sólidamente vinculados con su centro, sintiéndose satisfechos y cómodos en su trabajo. Están dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para ser buenos profesores-mentores.

La Carme va continuar a l’escola fent un seguiment i assessorament pedagògic a les diferents classes i dinamitzant en molts casos els claustres pedagògics. El curs 2010-2011, l’any en el que vaig realitzar el treball de camp, va ser l’últim que la Carme va treballar a l’escola. Aquest fet preocupava a una part del claustre i el director va procurar transmetre seguretat afirmant que seguien comptant amb el seu suport:

“Estan preocupades perquè la Carme no hi és, però jo els hi dic que ho hem de mirar d’una altra manera, nosaltres hem de decidir el que pensem i pensar que tenim la Carme per demanar-li l’opinió. No estic preocupat al revés, ho estaria si la Carme hagués marxat enfadada si que pedagògicament quedaríem sense suport” (Xavi).

Un cop introduïts, en termes generals, els claustres pedagògics de l’escola, he configurat els propers apartats tenint en compte la diferent naturalesa d’aquests. A continuació presentaré els quatre tipus de claustres pedagògics diferents que es porten a terme a l’escola. Tots ells, mitjançant la participació en altres grups de treball, compartint material pedagògic i la reflexió conjunta, permeten anar construint i dissenyant les línies d’escola, contribuint positivament a tota la comunitat educativa. La metodologia que es porta a terme és la mateixa que se segueix a l’aula amb els alumnes i, per tant, totes les trobades pedagògiques promouen un doble aprenentatge: de continguts i metodològic.

En primer lloc, faig referència als claustres pedagògics en els que s’aprofundeix en un tema amb l’objectiu de prendre decisions pròpies del PEC, com a escola (6.1.1). A continuació, analitzo les trobades de formació interna per reflexionar sobre aspectes relacionats amb les competències bàsiques concretes que tenen incidència real a l’aula (6.1.2). Un altre tipus de claustre són aquells espais compartits amb una persona externa del centre experta en alguna temàtica que fa el paper d’assessora per plantejar propostes pedagògiques i projectes nous (6.1.3). I per últim, espais de reflexió sobre la pròpia pràctica per preparar sessions on es projecta a l’exterior la tasca educativa que es porta a terme (6.1.4).

### **6.1.1 Claustres que aborden temàtiques cabdals i transversals que construeixen el PEC**

“Tenim una mirada que anem desenvolupant dins del PEC, compartir-la ens ajuda a tots” (Xavi).

El PEC és un document que està en constant canvi, es va construint i redefinint a partir de les decisions que l’escola va prenent. Aquest serveix com a guia però periòdicament cal revisar-lo conjuntament i evitant, com passa a moltes escoles, que acabi resultant un document exclusivament teòric buit de sentit per a la pràctica real. Per aquest motiu, alguns dels claustres pedagògics de l’escola els dediquen a aprofundir en temàtiques cabdals i transversals relacionades amb el PEC.

El procés que porten a terme és el següent:

- a) Introducció de la temàtica a partir de material teòric preparat
- b) Reflexió conjunta sobre la teoria i relació amb la pròpia pràctica, intentant prendre decisions
- c) Es continua ampliant i compartint

L'exemple que exposaré a continuació, és el de l'**avaluació**. Aquesta, està estretament lligada al procés d'ensenyament-aprenentatge i és un dels aspectes que més preocupa a tota la comunitat educativa. Per això, sumat als canvis que ha suposat la introducció del treball per competències aquests últims anys i que el director i la Carme participen en un grup de treball sobre l'avaluació per competències i amb el consens de tot el claustre, van decidir enfocar els claustres pedagògics del curs a tractar la temàtica.

En aquest cas els mestres acorden dedicar una sèrie de claustres pedagògics a "definir el què volen millorar respecte l'avaluació i aprofundir en la competència bàsica *d'aprendre a aprendre*" que pertany al grup de les competències metodològiques (Notes de camp claustre pedagògic, 10/11/2010) amb l'objectiu d'aprendre i prendre decisions conjuntament.

### **a) Introducció de la temàtica a partir de material teòric preparat**

En primer lloc, recorden el contingut de la competència general a la qual dedicaran el claustre. Segons la LEC (Departament d'Ensenyament, 2010), la competència bàsica metodològica "d'aprendre a aprendre" implica "prendre consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual per transformar la informació en coneixement propi". I es pregunten: "com ho portem a terme a l'escola?".

Recorden un vídeo que van visualitzar al claustre anterior, sobre diferents ítems concrets sobre l'avaluació, realitzat per la professora Neus Sanmartí especialista en la temàtica de la Universitat Autònoma de Barcelona<sup>39</sup>.

### **b) Reflexió conjunta sobre la teoria relacionant-la amb la seva pràctica i compartint-la**

Comparteixen les notes que van escriure cadascú sobre el vídeo visualitzat en la darrera sessió. La primera idea que emergeix és la diferència entre l'avaluació qualificadora i la reguladora. En l'avaluació qualificadora estan d'acord que correspondria als informes i comenten "que aquests, com bé diu la mateixa paraula, serveixen per informar, no és una avaluació pròpiament ja que no expliquen el procés d'avaluació que s'ha portat a terme" (Carme. Notes de camp). Tots estan d'acord que els interessa aprofundir en l'avaluació reguladora, recuperant una idea que hi està relacionada i que va exposar Neus Sanmartí,

---

<sup>39</sup>Neus Sanmartí i Puig, és doctora en química, catedràtica i professora emèrita del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

el concepte de transferència. És a dir que els alumnes aprenguin a transferir allò que han après d'altres realitats, seria per tant extreure la informació apresada i saber-la explicar.<sup>40</sup>

Les dues mestres d'El expliquen que per avaluar el projecte sobre "Els Volcans" que han dut a terme ho han fet a partir de la pregunta "Com funcionen?" i que les diferents respostes els serveixen per avaluar. Una de les mestres, amb sinceritat, comenta: "jo no sé com està cadascun dels meus alumnes, un per un" (Tutora de petits 1). I es fa un silenci a la sala. Aquest silenci permet la reflexió individual i tinc la impressió que la resta de mestres estan pensant que els hi passa això mateix.

El Xavi comenta "el més important és proposar activitats en les que ells mateixos puguin saber on són" i la Carme afegeix que "per abordar l'avaluació ens hauríem de fer la següent pregunta: *com podem ajudar alumne per alumne a reflexionar sobre els seus propis errors, no?*"

Després d'un altre silenci llarg, ella mateixa es respon: "la llibreta d'aula és una bona eina d'avaluació, ja que permet que els alumnes siguin més autònoms i conscients del seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, ells mateixos de saber com estan".

A partir d'aquí s'inicia una conversa sobre l'ús de la llibreta d'aula fent emergir diferents comentaris en forma de:

- Dubtes: "si un infant porta alguna cosa que no té interès, cal que tots els altres nens i nenes de la classe també ho abordin? Potser no..." (Tutora de petits 1).
- Autocrítica: "jo a partir del vídeo de la N.S m'he adonat que potser no faig prou explícit el procés que han de seguir" (Tutora de petits 2).
- Reflexió: "la N.S posa èmfasi en la importància de rescatar les bones preguntes que surten a classe i penso que és molt difícil. Per exemple, el curs passat va sorgir la pregunta *quantes dents tenim?* i vaig pensar que era bona però no ho va ser, tenia fàcil resposta". (Tutora dels grans).
- Observacions: el Xavi li comenta a una mestra d'El: "són importants els silencis, per donar temps al nen perquè ell mateix vegi que el què diu també té importància; per exemple tu a vegades no ho fas i no deixes que els alumnes estructurin prou bé el seu pensament". I la mestra reconeix que sovint li manca flexibilitat en aquest sentit.
- Necessitats: "Jo utilitzo la pregunta de recerca i la vaig recordant. Un cop vaig fer una mena d'autoavaluació amb una graella que tenia els ítems B/M/R però per mi és molt subjectiu, sento que m'aniria bé tenir un resum amb uns criteris." (Tutora dels grans).

A partir de l'última intervenció arriben a la conclusió que necessiten reflexionar sobre criteris d'avaluació. També destaquen que dues de les eines que els ajuden a avaluar són el portafoli i la llibreta d'aula. La sessió finalitza amb més preguntes que a l'inici, i algunes d'aquestes les planteja la Carme en veu alta com a tancament.

---

<sup>40</sup>Per exemple aprendre les parts del cos humà (òssos, músculs etc) i comprovar si els alumnes les saben relacionar i determinar amb les d'un conill.

- “ Com podem ajudar alumne per alumne a identificar errors i superar-los?” NS.
- “És el mestre o els infants? El rol de mestre de guia i ells més autònoms
- “Com podem fer això amb els petits? Amb tot? Quin procés podríem anar fent per ajudar?”
- Com a mestres, com podem aprendre i millorar?
- Quins són els continguts importants?
- Un nen que busca informació, cal que ho facin tots? Cal que digui el que ha fet? Això serviria de model.
- La NS parla molt d’objectius, la Carme parla més del sentit.....que tingui sentit allò que fem. Per què ho fem?
- Com podem intervenir millor i ser flexibles? Cal ser sempre més flexibles o potser no?
- És important primer tenir un coneixement profund de nosaltres mateixos, estudiar-nos com som.
- Per parlar-ne hauríem de parlar sobre el que fem concretament i no tant sobre teoria. Com parlem sobre fets i alhora sobre teoria i podem veure que ens aporta aquesta?
- Què entenem per error?
- Si no ens equivoquem és que era massa fàcil i no ens serveix per aprendre.
- Com podem fer que tothom sigui visible a l’aula?

D’aquestes, en Xavi en rescata tres. La primera, la pregunta inicial: “com podem ajudar, alumne per alumne, a reflexionar sobre els seus propis errors?”. Una mestra creu que “els nens haurien de veure els seus propis errors i el que no els agrada però en el sentit positiu i preguntar-se *com ho puc millorar?*”. A partir d’aquí la Carme qüestiona “què entenem per error? l’error és dolent...? si mirem els errors de la ciència a vegades han estat un èxit com per exemple la fecundació in vitro” i afegeix “potser si no s’equivoquen és que era massa fàcil i per tant no els serveix per aprendre, no?”

En segon lloc, “com a mestres, com podem aprendre i millorar?” la resposta és unànime i coincideixen que espais com els claustres pedagògics justament són espais que ho permeten. I per últim la darrera de totes, “com podem fer que tothom sigui visible a classe?”, una qüestió molt lligada amb el concepte d’inclusió des del qual s’escriu aquesta tesi, és a dir, “com podem atendre a tots i totes els alumnes?”, o seguint la pregunta

central de l'estudi: "quins són els elements de l'escola de Rellinars i de les seves aules multigradau que poden justament promoure aquesta inclusió?".

### **c) Es continua ampliant i compartint**

A partir de la primera sessió sobre el tema decideixen que han de portar a terme més claustres pedagògics per continuar aprofundint en el tema de l'avaluació, ja que ho creuen necessari. Volen concretar els criteris per avaluar dins de l'avaluació per competències (Notes de camp, 1/12/2010) i també creuen necessari aprofundir en la "llibreta d'aula", una de les eines que els hi resulta més útil per avaluar (Notes de camp, 9/2/2011). Durant les següents sessions la metodologia de treball que se segueix és la mateixa, una primera part d'exposició seguida de reflexió conjunta sobre la pròpia pràctica en relació a la temàtica exposada i un tancament final, sovint en forma de decisions o bé qüestions que els permeten seguir avançant.

Aquests tipus de claustres exposats tenen com a objectiu l'elaboració, reelaboració i millora del PEC. Per això les temàtiques tractades són cabdals i transversals en aquest. El tipus de claustre que presentaré a continuació té un caràcter formatiu intern i serveix per aprendre i avançar en el coneixement d'aspectes pedagògics i didàctics concrets, com pot ser el procés de lectura i comprensió de textos.

#### **6.1.2 Claustres de formació interna: reflexió sobre temàtiques pedagògiques**

Hi ha claustres pedagògics en els que es decideix aprofundir sobre alguna temàtica específica directament relacionada amb el treball didàctic a l'aula amb l'objectiu de reflexionar-hi. Es tracta doncs de claustres formatius, generalment conduïts per la Carme en els que es promou que els mestres adoptin el rol d'aprenents durant la sessió, i posteriorment reflexionin i construeixin coneixement plegats.

A continuació, exemplificaré un claustre focalitzat en el tema de la "**lectura i comprensió**", que està relacionat amb "la competència lingüística i audiovisual" la qual està contemplada dins de les competències bàsiques comunicatives:

"En el desenvolupament d'aquesta competència juga un paper essencial saber seleccionar i aplicar determinats propòsits o objectius a les accions pròpies de la comunicació lingüística (el diàleg, la lectura, l'escriptura, etc.). Per aprendre a fer-ho, cal que en les diferents àrees curriculars es generin situacions comunicatives i projectes o tasques, en la resolució de les quals calgui emprar habilitats per representar-se mentalment, interpretar i comprendre la realitat i organitzar i autoregular el coneixement i l'acció dotant-los de coherència"<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup>Decret 142/2007

Per tant la competència bàsica comunicativa, i concretament les accions pròpies de la comunicació lingüística, com és per exemple la lectura, s'han de treballar de forma transversal a les àrees curriculars, ja que aquesta es proposa com la base de tots els aprenentatges.

Per aquest motiu el claustre de l'escola considera important dedicar una sessió formativa a aprofundir en la "lectura i comprensió de textos" per part dels alumnes. La Carme porta a terme una sessió pràctica on els mestres adopten el rol de discent, "el procés de lectura i comprensió de textos", per posteriorment reflexionar-hi i aprendre.

"Aquests claustres ens poden ajudar a entendre com reflexionem nosaltres mateixos i d'aquesta manera, entendre millor com reflexionen els nostres alumnes" (Carme).

La Carme ha preparat la sessió a partir de material del professor Cassany<sup>42</sup>, expert en la temàtica. A partir de diferents activitats de lectura que proposa al grup de mestres, planteja una sèrie de qüestions que resulten interessants aprofundir-hi.

Un exemple que exposo a continuació és el treball de reflexió posterior a partir de la comprensió escrita dels següents dos textos:

1. Primer text: "En Quim té un quiosc"

**Lectura:**

En Quim, el pare de la Paula, té un quiosc ple de diaris i revistes. El quiosc es troba en una plaça plena d'arbres. La Paula ha demanat al seu pare si podia ajudar-lo al quiosc. Ha arribat el dia. En el quiosc, la Paula ha ajudat el seu pare a col·locar els diaris i els revistes. Tot just obert el quiosc, ha vingut la senyora Carolina a comprar una revista sobre la balena Carme. La senyora Carolina li ha explicat que és un animal marí, blanc i molt bonic. Viu al mar del Nord i es comunica per sons. Quan la senyora Carolina se n'ha anat, la Paula ha agafat la revista i s'ha posat a llegir-la. Li ha agradat molt. Demà la portarà a l'escola per ensenyar-la als seus companys.

Preguntes. Fes una creu:

Com es diu el pare de la Paula? Quim  Carles  Ramon

On té el quiosc? Al costat del mar  En una plaça  Al costat d'un riu

Què hi ven? Diaris  Revistes  Carn

Quina revista llegeix la Paula? El dofí  L'orca  La balena blanca

---

<sup>42</sup>Daniel Cassany, és doctor i professor del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona).



directament. En aquests dos casos, tenir en compte el fet cultural, és imprescindible per comprendre el text. Teoria dels esquemes:

Llegeix i busca una explicació en els textos següents:

- a) Vaig pujar a l'autobús. El conductor no tenia canvi. Una dona em va donar vint cèntims.
- b) Vaig entrar a la botiga. Em van servir una Coca-Cola. Vaig oferir vuitanta euros per un collaret, però es van partir de riure.

Paral·lelament sorgeix una reflexió interessant sobre el fet de llegir en veu alta, la Carme pregunta a les persones que han llegit en veu alta els textos anteriors si han entès el que llegien mentre llegien. Fan la prova amb altres textos i hi ha persones que arriben a la conclusió que llegir en veu alta i processar la informació del text són dos processos difícils de realitzar simultàniament. Aleshores: “què passa a la classe quan fem llegir a un alumne en veu alta? i quan anem fent un a un? estan entenent el que s'està llegint o bé estan pendents de quan els tocarà llegir i si ho faran bé?”

A partir de la realització d'aquestes activitats la Carme anima als mestres a repensar les seves pràctiques lligades amb la lectura i a voler millorar-les:

“Si una cosa veiem que no ens funciona, cal pensar: què puc fer perquè vagi d'una altra manera?” (Carme).

Per acabar la sessió la Carme ens fa omplir a tots els assistents individualment el següent full i després el compartim.

Respon les següents preguntes: Podries explicar què és un gat? Podries explicar què és la realitat? Podries explicar què és la física quàntica?

Després de parlar-ne entre tots, què en penso?

Amb què em quedo de la sessió d'avui?

Què té a veure el què hem fet amb la meva pràctica d'aula?

Què canviaré a partir del què hem fet avui?

Entre tots les comenten i fan autocrítica, responen les últimes preguntes amb propostes per millorar la comprensió i l'elaboració de textos dels alumnes:

- Reflexionar sobre el tipus de comprensió escrita que portem a terme com a mestres, ja que hem comprovat que es poden resoldre amb èxit sense entendre res.
- Comprendre que les “paraules soles per elles mateixes no volen dir res”, la importància de contextualitzar-les per entendre el significat. Per ex. responent a la primera qüestió no és el mateix per un ésser humà un gat que, un gat per a un ratolí, o la resposta a la segona qüestió és molt subjectiva (és una construcció) i la tercera, moltes persones tenen carències d’informació sobre les especificitats de les branques de la física com per saber-ho.
- Tenir en compte els coneixements previs dels alumnes, les idees preconcebudes o prejudicis, la confusió que ens pot crear el llenguatge, tenir en compte les que estan relacionades amb fets culturals, etc.
- Entendre la importància de la identificació global de les paraules quan llegim i no centrar-nos tant en el procés de desxifrar lletra per lletra.
- Fer llegir als alumnes els textos primer de forma individual i silenciosa per poder processar la informació i després en veu alta amb tot el grup.
- Com a mestres fer més el rol de “models” per als alumnes, és a dir que ells ens vegin escriure a nosaltres, tatxar, refer i millorar un text. També escriure textos conjuntament amb ells “a quatre mans”.

Els claustres formatius interns exposats acostumen a estar conduïts per la Carme, la mestra amb més experiència de l’escola. Aquests acostumen a tractar temes pedagògics i didàctics generals, però quan és necessari tractar altres tipus de temàtiques que cap mestre coneix amb profunditat, aquests opten per convidar una persona que no forma part del claustre perquè els assessori. Aquesta pot ser una persona de la comunitat educativa o l’entorn, familiars, persones del municipi, altres mestres etc. O algú totalment extern com és el cas que presentaré a continuació.

### **6.1.3 Claustres com a espais compartits amb experts que els assessoren**

“Intentem tenir mirades noves dins del claustre, per no arribar al col·lapse” (Xavi).

El claustre de Rellinars quan considera que ho necessita convida a una persona experta en una temàtica que fa el paper d’assessora i ajuda en el procés de plantejar propostes pedagògiques noves. D’aquesta manera, els mestres aprenen continguts nous i aquests, fruit del diàleg amb la persona especialista, els permeten començar a dissenyar activitats i projectes per dur a terme a l’aula. Durant tot el procés compten amb el suport pedagògic de la persona, contribuint d’aquesta manera a la qualitat del procés d’ensenyament-aprenentatge.

Aquest és el cas, per exemple, del suport que van sol·licitar a la professora Mercè Izquierdo<sup>43</sup> per a la preparació del projecte anual d’escola. Tenint en compte que volien que fos relacionat amb les Ciències i que la protagonista fos una dona, ja que els dos anys

---

<sup>43</sup>La professora Mercè Izquierdo és doctora i catedràtica del Departament de Didàctica de les Matemàtiques i de les Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona.

anteriorment havien estat personatges masculins, van optar per triar la científica Marie Curie. Van aprofitar que l'any 2011 era l'any internacional de la "Química" i que al juny del mateix any, per aquest motiu, es celebraria la Fira de la Ciència a Terrassa.

En primer lloc, un grup de quatre alumnes ensenyen l'escola a la professora Mercè Izquierdo; seguidament amb el claustre, comparteixen les idees bàsiques del PEC de l'escola. A continuació li expliquen els motius pels quals li demanen assessorament i li exposen els dos temes que des de l'escola havien pensat sobre el projecte, que desencadena un diàleg molt ric:

a) "La vida és química"

b) "La vida de la Marie Curie, de què va treballar? Per què va morir?"

La persona assessora, que compta amb molta experiència en la didàctica de la ciència, comparteix amb tot el claustre el seu coneixement i passió sobre el tema, resultant una font d'aprenentatge molt rica. En primer lloc aprofundeix en el primer aspecte, l'afirmació "La vida és química" (a):

La professora Mercè Izquierdo afirma que *"si no entra la química a l'etapa d'educació primària segur que no entrarà després a l'etapa de secundària, on tot són fórmules"* per tant comparteix amb el claustre la importància de treballar aquesta matèria.

Explica el seu enfocament didàctic, per ella la química és "el fet de tenir uns materials inicials i que després apareguin uns altres. Quan apareixen els segons, desapareixen els primers degut a una interacció entre els materials. I en aquesta interacció (és com una empenta, energia) canvien, i si la interacció és molt forta desapareixen. No hauríem de diferenciar tant entre canvis físics i químics, és el mateix!"

Les idees que considera important reforçar des de la primària són: la conservació de la massa durant i després del procés químic (no desapareix), com és aquesta interacció (com més radical és el canvi provocat més forta ha estat la interacció), quines són les proporcions i per últim, la idea principal que l'energia no es perd, sempre es conserva.

Explica que actualment està elaborant un llibre, des de la didàctica de la química, que tracta la transformació d'alguns materials concrets. Creu que amb els alumnes de primària seria convenient treballar-ho a partir de l'experimentació i iniciar als alumnes en l'ús de vocabulari especialitzat com parlar de partícules, d'àtoms etc. Posa alguns exemples, com: el procés de torrar castanyes, quina relació hi ha entre el dolç i les càries, una espelma que crema (no desapareix, l'oxigen i la parafina es transformen en CO<sub>2</sub> i H<sub>2</sub>O). També posa un exemple relacionat amb una activitat de l'escola, que prèviament quan li mostraven el centre, els nens li han explicat: la maqueta "del bosc cremat" que han fet els alumnes, si ens fixem realment el que es va cremar no ho veiem, veiem únicament coses carbonitzades...però no ha desaparegut tot, a partir d'aquí podem iniciar una conversa amb els alumnes (Notes de camp, 12 de gener 2011).

En segon lloc sobre la importància de la investigadora Marie Curie (b):

La Marie Curie investigava sobre els elements radioactius, aquests són àtoms invisibles que es manifesten en altres elements químics. Els àtoms de radi per exemple es transformen amb altres partícules. Quan la Marie Curie buscava urani, va veure que en un compost de radi hi havia més urani que al propi element. Ella portava urani a la butxaca dels pantalons i se li van cremar aquests. Un dia es va fer una ferida a la mà i van veure que es cicatritzava bé gràcies a aquest element i aleshores ho van fer servir per curar. Un altre exemple és la toxicitat del plom, o bé quan a l'etapa de la prehistòria, escalfaven les pedres fent que s'esmicolessin.

Ella proposa una activitat que acostuma a tenir molt bon resultat: que els alumnes detectin diferents partícules en una sala.

La professora Mercè Izquierdo finalitza el seu assessorament amb una frase que representa molt bé aquest esperit científic que, a partir de projectes com aquest, l'escola pretén transmetre als alumnes: "La química té la voluntat d'intervenir en el canvi i cal aprofitar-ho" (Notes de camp, 12 de gener 2011).

El contingut i consells didàctics de les sessions contribueixen a la formació del claustre en aquesta matèria i els beneficis d'aquest tipus d'assessoraments són molt evidents. Per una banda, possibiliten un espai de reflexió i construcció de coneixement compartit sobre una temàtica desconeguda i per l'altre, el contingut de la sessió els possibilita pensar activitats dins del projecte. A partir d'aquesta primera trobada, els mestres començaran a dissenyar el projecte entre tot el claustre, sense la presència física però sí amb el suport de la persona assessora.

A part de convidar persones expertes en una temàtica concreta, els mestres de l'escola valoren molt positivament sortir del centre per explicar la seva tasca a l'exterior, en entorns on hi puguin haver altres professionals. A continuació els exposaré i aprofundiré en aquells aprenentatges que aquest fet els suposa.

#### **6.1.4 Claustres de preparació per a la projecció exterior del treball intern**

"Reivindiquem que no només ho intentem, que ho estem fent, fem una feina intel·lectual no som tècnics que apliquem un llibre de text" (Carme).

El claustre de Rellinars és un grup de mestres que es qüestiona permanentment la seva tasca docent i per aquest motiu, els hi resulta beneficiós explicar el seu projecte d'escola a l'exterior. L'exposició oral del projecte educatiu de l'escola de Rellinars, per part dels mestres, és freqüent i es dona en diferents escenaris. El més comú són les Jornades de Portes Obertes que es realitzen dues vegades per trimestre a la mateixa escola i que estan obertes al públic en general. Un altre escenari habitual són els assessoraments pedagògics a diferents escoles, especialment per part del director i la Carme. També tenen presència als Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. I

per últim, a diferents jornades, conferències, xerrades dins del marc d'assignatures organitzades per les facultats d'educació de les universitats catalanes.

A continuació exposaré un exemple d'un claustre dedicat a la preparació d'una presentació als Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, amb seu a Sabadell. En aquesta reunió hi participaran directors de diferents escoles del Vallès, inspectors i altres persones del Departament. El tema d'aquesta trobada són "Les Competències Bàsiques", on explicaran com treballen la competència "d'aprendre a aprendre" a l'escola. Fruit del diàleg entre tots van decidint com enfocaran la presentació:

La primera pregunta que es plantegen respecte la competència "aprendre a aprendre" és: "l'escola fa coses per aprendre? l'escola aprèn?" ells mateixos fan meta reflexió sobre la competència "aprendre a aprendre" des de l'escola, i arriben a la conclusió que "d'aprendre també se n'aprèn".

Aquests claustres els serveixen per pensar, compartir, reflexionar i anar configurant un vocabulari comú sobre "allò que hem fet". Preparar una presentació t'obliga a revisar el contingut, a assajar-la i a respondre't qüestions com per exemple: "com ho hem fet?" A part d'aquest treball més d'introspecció, preparar una bona presentació també els permet prendre perspectiva sobre les seves pròpies pràctiques i veure's ells mateixos i al grup des de la distància. Els permet revisar aspectes del PEC, es qüestionen com fan entrar la realitat a dins l'escola, com treballen a partir de preguntes complexes, etc.

Assenyalen que és molt important que es cooperi entre tot l'equip ja que per tots és el mateix objectiu comú i s'ha de pensar com l'arribem a aconseguir. Entre tots prenen acords sobre què explicaran per exemple: la importància que té per ells que els alumnes elaborin i utilitzin textos per pensar, l'eina que utilitzen per l'autoavaluació (la llibreta d'aula) que els permet fer un seguiment, la concepció pedagògica que comparteixen del treball amb xarxes de relacions, amb mapes conceptuals, etc.

Aquest diàleg aporta molts beneficis al claustre ja que els obliga a fer una autovaloració prèviament, i amb paraules del mateix director, comporta:

Mirar-nos per saber què millorar

Mirar-nos per saber de què estem orgullosos

És evident que el fet de "mirar-se per saber què millorar" és necessari per seguir avançant com a escola que aprèn i que millora les seves pràctiques diàries. I en el segon cas, "mirar-se per saber de què estem orgullosos" contribueix a l'enfortiment del claustre i al benestar de tots els seus membres. Especialment aquells que estan a l'inici de la seva tasca docent a l'escola i necessiten adquirir certa seguretat. La direcció del centre ho considera

important per a tots dos aspectes, posant èmfasi en la importància de valorar i reconèixer la feina de les mestres de l'escola.

“El fet que vingui gent de fora a veure l'escola i que els mestres ho expliquin també, no només nosaltres, és una manera de valorar-les” (Carme).

“Sobretot sense jutjar, la primera *jornada de portes obertes* alguna persona va quedar aturada i la vàrem ajudar molt, es va valorar tot allò que té de positiu, sense criticar-la” (Xavi).

“La persona que la fas explicar això, per un cantó penses perquè m'ho fan però després els arriba el missatge de reconeixement, t'estan dient *tu també ho pots fer*” (Carme).

“Això és una forma de valorar, que els arriba. Sinó pensarien, només *em fan treballar a les trinxeres*” (Xavi).

“Els mestres valoren molt que estan aprenent” (Laura).

Per tant aquesta projecció de l'escola cap a l'exterior beneficia tant a les persones receptores, que poden aprendre de la *manera de fer escola*, com al claustre de l'escola pròpiament. Aconseguint així millor cohesió, motivació i autoestima. En el següent capítol dedicat a la creació de sinèrgies entre la comunitat educativa i l'entorn en relació al PEC, abordaré amb més profunditat la importància de l'obertura de l'escola amb l'exterior. Primer, el següent apartat tracta de les reunions de coordinació entre els mestres i el suport específic aquells que són docents novells o nous a l'escola.

## 6.2 Reunions de coordinació i suport als mestres novells

“Conèixer i pensar no és arribar a una veritat absolutament segura; és dialogar amb la incertesa” (Morin, 2001:72).

Un altre tipus d'espais de trobada pedagògica entre mestres a l'escola són les franges horàries dedicades a la coordinació. Cada mestre disposa de dues hores setmanals aproximadament per reunir-se amb la Carme que porta a terme el rol de mentora dins l'escola i en alguns casos amb el director, altres mestres o estudiants en pràctiques, per tractar temes específics del treball que s'està portant a terme a l'aula.

Per exemple, en el cas de les dues mestres d'EI (dues classes de P3-P4-P5) es coordinen amb el suport de la Carme i també del director ja que aquest fa suports dins de les dues aules d'EI i per tant coneix la realitat. Amb aquestes trobades es pretén compartir les pràctiques educatives que porten a terme amb els alumnes contribuint a la millora d'aquestes. A continuació presento el contingut d'una reunió de coordinació (notes de camp, 23 de novembre de 2010).

Una de les dues mestres d'EI està portant a terme el projecte de l'australopitecus Lucy a l'aula i l'altra sobre un altre tema. Comparteixen els processos que estan tenint una i

l'altra, reflexionen sobre els objectius, aprofundeixen en els continguts i sobretot manifesten els seus dubtes sobre els projectes i reptes que es van plantejant. El paper del claustre, amb paraules del director, és el de "desbloquejar processos" afavorint el procés d'ensenyament-aprenentatge.

A continuació presento dos exemples, en primer lloc com una mestra mostra més dubtes a nivell conceptual (a), i en segon lloc les qüestions que planteja l'altra que estan més relacionades amb la didàctica.

(a) Dubtes en relació a la construcció del projecte a nivell conceptual:

La tutora dels petits 1 comenta que a la seva classe estan fent els cargols i que ho vol relacionar amb el Projecte de l'australopitecus Lucy però no sap com, els demana la seva opinió. Ella ho vol relacionar tot explicant la perpetuació de l'espècie humana. Entre tots parlen de cargols, on es poden trobar, dels diferents colors que tenen degut a les diferents formes d'adaptació que han hagut de fer etc.

El Xavi explica que l'adaptació no és només de color que a vegades trobem d'altres tipus, per exemple els guepards ells mateixos estan acabant amb la seva pròpia espècie ja que és el seu propi depredador, s'està especialitzant tant per ser molt ràpid que cada cop tenen el maluc més estret i neixen fills morts, és una supra-especialització. En canvi hi ha espècies que no s'especialitzen per poder estar a tot arreu.

Li proposen a la tutora dels petits 1 que faci que els nens facin de depredadors posant dos sorrals, un sorrenc i l'altre verd, i posi els cargols. Li diuen que posi diferents cargols i a veure què passa. La Carme comenta que no va bé en aquest cas barrejar cargols i Lucy ja que per fer l'extrapolació de la Lucy amb els cargols és massa complex, i li diu que més val que no ho faci.

(b) La tutora dels petits 2 mostra dubtes en relació a la didàctica amb grups multigrau:

La tutora dels petits 2 explica les diferents activitats que ha portat a terme. Per exemple, primer van esbrinar quina alçada tenia la Lucy a partir d'uns óssos trobats i també van estudiar les petjades, i el tipus de lloc on es claven aquestes i els llocs on no. També explica que a partir de la Lucy van confeccionar una gràfica del cos i dels peus de cadascú. Però es pregunta en veu alta: "no és el mateix un nen de cinc anys que els més petits, potser els petits no haurien de buscar tantes coses, no?"

La Carme li recomana que sempre pensi en els objectius que ella es marca, quins són?

Tutora dels petits 2: els objectius són, que els de P5 busquin informació de les paraules claus per exemple Lucy, australopitecs, etc i ajudin als petits a llegir i a identificar paraules importants del text.

En Xavi diu que no haurien de parlar d'edats, i la Carme afegeix que està d'acord i que el que és important és fixar-se en les dificultats que l'alumne presenta i pensar en com podem fer veure-li que ell també pot oferir quelcom al grup.

Però la tutora dels petits 2 planteja una qüestió interessant: “què fem amb aquells nens o nenes que no fan el que haurien de fer per a la seva edat?”

El Xavi comenta “què és el que ell mateix s’ha proposat?” per exemple parlen d’un nen concret en Jan (que normalment li costen els continguts que es treballen a classe) avui s’ha proposat ell mateix com a actor principal del teatre, ja que el teatre el motiva molt.

Xavi: “tots els nens i nenes tenen el seu camí i el seu procés i nosaltres hem de veure com els podem ajudar en el seu camí”.

Com assenyalen Lieberman i Miller (2008:2) aquests són espais perquè els mestres puguin treballar conjuntament i establir connexions entre la seva pròpia tasca i la dels seus alumnes. Ells disposen d’oportunitats per treballar plegats i reflexionar críticament:

They afford opportunities for engagement in joint work, critical reflection, and problem solving that is aimed at individual, collective, and school wide improvements in curriculum, instruction, and organization. In short, professional learning communities bring people into an environment where colleagues work together on the everyday tensions of teaching. In many cases, these communities lead to a transformation in teacher identity, members move from seeing themselves as *just a teacher* to being part of a larger community where new practices are constantly being created and learned rather than a fix menu<sup>44</sup>.

Les reunions de coordinació serveixen per acompanyar la tasca dels mestres, donant-los suport pedagògic i també des del punt de vista emocional, augmentant la seva confiança per sentir-se membre del grup. Això implica parlar i exposar les diferents perspectives sobre les tensions que poden anar apareixent, buscant el consens. Les tensions que apareixen més sovint, sobretot en les reunions de coordinació amb la Carme on s’estableix un clima de confiança, són les relacionades amb les inseguretats. Per exemple, les mestres li comenten que hi ha moments que se senten perdudes en relació al “currículum”, que no saben si realment estan fent tot allò que *haurien d’estar treballant pel cicle o etapa que li correspon*, i també dubtes concrets respecte el procés d’aprenentatge d’algun alumne en relació a la seva edat o curs. Aquesta incògnita està relacionada directament amb l’avaluació, un tema que emergeix constantment ja que les mestres necessiten assegurar-se que els alumnes estan aprenent. A mesura que les mestres aprofundeixen en aquestes temàtiques i poden compartir les incerteses del procés, les tensions disminueixen. Aquest fet s’observa sobretot en el cas de les mestres que porten més anys

---

<sup>44</sup> “Ofereixen oportunitats de participació en el treball conjunt, la reflexió crítica i la solució de problemes que es dirigeix a millores individuals, col·lectives i d’escola, en el currículum, en l’ensenyament i en l’organització. En resum, les comunitats d’aprenentatge professional permet unir a la gent en un ambient on tots els col·legues treballen junts en les tensions quotidianes de l’ensenyament. En molts casos, aquestes comunitats poden fins i tot portar a una transformació de la identitat docent, els membres poden passar de veure’s simplement *com un mestre*, a sentir-se formar part d’una gran comunitat on constantment es van creant pràctiques innovadores i d’aquesta manera s’aprèn més que tenir-ho tot fixat prèviament”. Traducció de l’anglès pròpia.

a l'escola. Per aquest motiu, i tenint en compte el moviment de mestres que hi ha a l'escola cada curs, considero important introduir el següent punt sobre l'acolliment del professorat nou, i en alguns casos alhora novell a l'escola.

### Mestres nous i sovint, novells

“És important construir entre totes i tots un vocabulari comú a l'escola” (Carme).

La proporció de mestres nous al claustre de Rellinars de cada any és molt alta, ja que acostumen a haver-hi tres o quatre noves incorporacions que configuren la meitat del total del claustre. Aquest fet requereix un treball explícit amb aquests mestres nous, i sovint novells, que arriben a l'escola. Una acollida dels mestres nous que ha d'anar més enllà de llegir el document de pla d'acollida formal (adjuntat a l'Annex 10), s'ha d'aconseguir que juntament amb el PEC l'incorporin com a propi. Aquesta sempre és una tasca difícil per a la majoria d'escoles però, tenint en compte les particularitats i complexitat d'aquesta, encara ho és més.

“Dels mestres que som ara, ningú havia treballat d'aquesta manera, ningú. Només la Carme. Tenim un pla d'acollida, una part escrita i una altra no escrita, però la tenim bastant clara. Els tres elements que considerem claus, *el temps, l'espai i el contingut* els tenim molt ben definits. *El temps*: el dia 7 de setembre no han de tenir tots clar què faran al llarg del curs. *L'espai*: els claustres i reunions. *El contingut*: seguint la nostra línia pedagògica de l'escola. Un mestre que ve al setembre ha de tenir clar que tindrà un temps, que disposarà de l'espai i que nosaltres tenim uns continguts” (Xavi).

Més enllà de la part escrita, els espais de reflexió conjunta permeten avançar en una *manera de fer escola* pròpia que va guanyant identitat cada curs. Tant és així que hi ha famílies que es desplacen a viure al municipi pel PEC de l'escola i mestres que trien treballar en aquesta escola perquè tenen voluntat d'aprendre. Aquest és el cas d'un dels mestres que, un cop passat el curs, valora molt positivament l'opció triada.

“Portava tres anys treballant a diferents escoles i jo veia que allò no podia ser, que l'educació havia de ser molt més que arribar a classe i dir *agafeu el llibre per la pàgina tal...* i tenia com un neguit, creia que es podia ensenyar i aprendre d'una manera diferent. M'havien parlat d'aquesta escola i la vaig demanar, em va tocar i al principi sentia una mica d'incertesa perquè és una escola diferent però de seguida vaig veure que el tracte entre mestres és molt proper, t'ajuden i en tot moment hi ha un acompanyament. Jo crec que he après més aquí en un any que passant tres, quatre o deu anys a d'altres tipus d'escoles on no hagués après res” (Mestre de música).

Segurament la voluntat i predisposició d'un mestre que tria l'escola facilita l'entrada. Un altre exemple d'aquest tipus és una mestra que treballant en un poble proper coneix el PEC de Rellinars i decideix canviar d'escola per trobar més estímuls pedagògics que l'ajudin a créixer com a mestra.

Malgrat que, com diuen la Carme i el director, “si tenim el claustre que tenim és buscat, no és per atzar” en el sentit de claustre cohesionat és cert que cada any reben mestres nous que no ho han triat. En aquests casos, depenent de la situació de cada persona s’han de donar un tipus de respostes i suport. A continuació posaré diferents exemples.

En primer lloc, una mestra nova i novell ja que era la seva primera substitució, que arriba a l’escola sense tenir cap referència prèvia i que valora molt positivament l’experiència:

“Als claustres tinc la sensació que jo rebo molt, que això està molt bé, però em pregunto fins quin punt he aportat jo. Entro en contradicció ja que m’hagués agradat aportar però no tinc encara les eines, recursos, l’experiència i m’agradaria perquè fan claustres molt interessants. Hi ha gent molt bona, amb molta experiència i jo pensava, molt bé per mi però no he acabat de participar-hi, a vegades per inseguretats [...]. M’ha agradat treballar amb gent tan jove, i també de tenir la figura de la Carme que no ho és tant. M’he sentit acompanyada en tot moment” (Mestra de suport 2).

En aquest cas, d’acord amb les paraules de Wegner (1998), la mestra nouvinguda ha estat capaç *d’absorbir*, com explica l’autor, “aquests aprenen a ser part d’una comunitat de pràctica a través del que s’anomena la *participació perifèrica legítima*. Com a part d’aquest procés, els membres del grup participen en llargues converses que els permet fer transparent el seus raonaments sobre les seves pràctiques professionals i a estructurar els seus problemes”. Però hi ha casos, en què per diverses raons, no succeeix. És el cas d’una mestra que també arriba per atzar a l’escola i adopta un paper passiu que desemboca en llargues temporades de baixa, sense massa justificació:

“Tenim una persona de baixa per exemple, tot i que ella mai ha estat aquí dient que no volia fer alguna cosa” (Carme).

“Però tampoc s’ha sentit apartada, diu que s’ha sentit a gust el que passa que ella té les seves estratègies de cada any per treballar poc” (Xavi).

Aquests exemples serveixen per il·lustrar la realitat de les escoles catalanes, on existeix una gran diversitat de mestres que des de direcció cal cohesionar com a grup i que no sempre és fàcil. Tot i això, el director afirma que a Rellinars tots els mestres nous han tingut una actitud constructiva, amb menys o més mesura, i que encara mai ningú els ha plantejat no estar gens d’acord amb la línia pedagògica.

A continuació aprofundiré en la gestió d’aquests espais per part de l’equip directiu del centre i per últim, presentaré l’anàlisi dels elements inclosius claus del capítol en l’apartat final “Anàlisi dels elements relacionats amb el claustre de mestres”.

### **6.3 L’anàlisi de la gestió dels espais de trobada per part de la direcció de l’escola**

Com he anat constatant al llarg del capítol treballar de mestre a l’escola de Rellinars significa estar aprenent i millorant constantment, la qual cosa requereix molta dedicació

per part del professorat. Com afirma el director del centre aquest fet, a vegades, pot ocasionar problemes:

“Tenim una feina, almenys a la nostra escola no parlo per les altres, que som conscients que la implicació que demanem és molt alta i això fa que les punxes de relació siguin molt *perilloses*” (Xavi).

Des de direcció afirmen que el fet que els mestres valorin aquests espais de trobada pedagògica i els recolzin no és fruit de la casualitat. Creuen que és conseqüència del bon lideratge que porten a terme però també gràcies a la dedicació i voluntat dels membres que hi formen part, reconeixent i valorant en tot moment la seva tasca docent:

“En aquest moment em toca liderar aquests temes, però no ho veig ni com una càrrega ni una virtut, i a elles els toca liderar les aules que potser és més important que no pas el que faig jo en aquest moment, jo simplement sóc el cap visible” (Xavi).

“Nosaltres no tenim sort, tenim bona sort, això vol dir que ens ho estem treballant molt perquè això funcioni així perquè sinó podríem haver tingut tota la gent en contra. Hi ha escoles que han volgut fer projectes diferents i això ha comportat problemes molt greus” (Carme).

Quan sorgeixen problemes o discrepàncies entre els membres intenten intervenir-hi per solucionar-les, consideren molt important fer-ho per evitar que aquests siguin cada cop més profunds i negatius:

“Hi pot haver escoles que per evitar conflictes, eviten els conflictes i això també és un problema. Si tu veus que hi ha alguna cosa que no funciona, ho has de solucionar els problemes que tens, o diplomàticament o directament. Com fas amb els nens a la classe. Quan tu veus que es fan grupets, penses a veure com ho puc fer. Conflictes entre mestres hi ha, ho abordem com podem. Ho parlem...” (Carme)

“A vegades intervenim en el moment o deixem passar temps, depèn” (Xavi).

“Parles amb un i l'altre, i fas veure la importància que té l'altre, treballar amb persones...” (Carme).

Parteixen de la idea d'equip, de comunitat pràctica que apren conjuntament, i per aquest motiu intenten cuidar-lo, tenint en compte les necessitats d'aquest. Com afirma el director, per l'escola preval la salut de l'equip per sobre del calendari institucionalment marcat:

“Intentar que l'equip estigui el màxim de bé, que les mestres se sentin valorades, acollides i també segures. Cuidem a l'equip, per exemple com que hem treballat tant al juny, volem que hi hagi una vàlvula d'escapament, que descansin ara. El que no volem ni té sentit és “petar l'equip”, ja que han respòs bé. Si no haguéssim acabat feines els hi podem proposar fer-les al juliol però amb sentit, no han d'estar aquí fins el dia 7 de juliol perquè toca, no” (Xavi).

Per acabar el capítol, considero important remarcar els aspectes positius que emergeixen d'aquest tipus de claustres com els de l'escola de Rellinars. Concretament destaco que se'n desprèn la possibilitat de participar en claustres pedagògics formatius on es promou el fet de compartir i consensuar mirades pedagògiques. Claustres formatius de diferent naturalesa, alguns de treball intern entre els mestres o amb persones assessores i altres projectant el treball del claustre cap a l'exterior.

Una altra singularitat de la comunitat de mestres de Rellinars és que poden comptar amb el suport d'una persona amb rol de mentora, la qual cosa és especialment necessària per als mestres nous a l'escola i novells. Aquests també compten amb reunions de coordinació setmanals conjuntes amb altres mestres, de la mateixa etapa d'infantil en el cas de Rellinars com amb la mestra amb qui es comparteix aula, recordant que es procura que al màxim d'hores a les aules hi hagi dues mestres.

També considero important afegir que és un claustre exigent que demana molta implicació professional per part dels mestres, però alhora l'equip directiu té cura d'aquest, especialment de les dinàmiques de grup que es van establir i de la salut, en el sentit més ampli, de tots els membres.

Resumint, es pot afirmar que aquest tipus de comunitat de mestres contribueix a la millora de les capacitats dels propis membres. Aquesta és una font d'aprenentatge i millora per a la pròpia escola, però també per cada membre individualment. Segons Lieberman i Miller (2008) les capacitats que es desenvolupen són:

- a) La capacitat del diàleg honest: simpatia versus col·legialitat<sup>45</sup>. La possibilitat d'un intercanvi sincer professional i personal.
- b) La capacitat de construir coneixement conjuntament.
- c) La capacitat per connectar l'aprenentatge professional amb pràctica a l'aula i l'aprenentatge dels estudiants. Espais que permeten el que Schön (1987) anomena pràctica reflexiva.
- d) La capacitat d'explicar-se en públic, compartir el que fan a l'aula amb els seus companys, portar-ho a terme conjuntament, explicar-ho a d'altres mestres, a les famílies, etc.
- e) La capacitat de redefinir el paper del professor: una comunitat forta, per compartir els seus coneixements amb els col·legues i col·laborar per millorar la seva pràctica i l'experiència col·lectiva, en comptes de buscar recompenses individuals, professionals i de desenvolupament de la carrera individual.

---

<sup>45</sup>Pertanyent a un col·legi, constituït en col·legi o a la manera d'un col·legi. Metge col·legiat.

Tots aquests aprenentatges són possibles, segons Ainscow (1999:15), gràcies a l'aposta per la cultura col·laborativa entre els mestres de l'escola de Rellinars:

La capacidad para transferir lo aprendido a la práctica diaria en la clase requiere un apoyo en el lugar de trabajo. Esto implicará cambios en el lugar de trabajo y en la forma en que se organiza el desarrollo del personal en las escuelas. En especial, significa que debe existir la posibilidad de una práctica inmediata y continuada, colaboración y formación entre compañeros, y las condiciones que garanticen la experimentación. No podremos poner en práctica estos cambios del lugar de trabajo a no ser que, en la mayoría de los casos, realicemos drásticas modificaciones de la forma en que organizamos los colegios. En especial, requiere que se reserve algún tiempo para que los profesores puedan apoyarse unos a otros, formando equipos y grupos de colaboración para explorar y desarrollar ciertos aspectos de su práctica profesional.

Per acabar, en el següent apartat rescataré aquells elements que he anat descrivint que poden promoure la inclusió, ho faré de la mateixa manera que a la resta de capítols de l'estudi de cas, seguint les dimensions de Booth i Ainscow (2002).

### *Anàlisi dels elements relacionats amb el claustre de mestres*

Dins de la dimensió de crear cultures inclusives als centres, l'escola de Rellinars posa molt d'èmfasi en bastir la comunitat. En aquest capítol he exposat aquelles situacions que enforteixen el grup de mestres. Un dels elements més important a qualsevol escola que vulgui ser realment inclusiva és la col·laboració entre el professorat (A.1.3). Aquest treball conjunt promou la inclusió ja que com he exposat anteriorment el professorat es tracta mútuament amb respecte, independentment del rol o de la posició que ocupen en el centre. A les reunions de claustre es convoca tot el personal (professorat i professionals de suport) i es promou que aquests participin activament. Seguint l'apartat 6.1 i a partir dels diferents claustres que es porten a terme, val a dir que en tots els casos el professorat d'aula i de suport està implicat en la planificació i la revisió del currículum, en redactar les prioritats per al desenvolupament de l'escola procurant que tothom se senti seu el pla de millora (o de formació o estratègic) del centre. També com he exposat a l'apartat 6.2 les altres reunions de professorat (cicle, nivell, departament...) són actives i efectives i es motiva el professorat substituït a involucrar-se activament en la vida del Centre. També existeix la docència compartida (dos professors a la mateixa aula) i el treball en equip entre el professorat és un model per a la col·laboració dels alumnes i el professorat se sent còmode quan es comenten problemes relacionats amb el seu treball.

Dins d'aquesta primera dimensió però més relacionat amb els valors inclusius, com he exposat durant tot el capítol, els mestres de l'escola de Rellinars procuren eliminar les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre (A.2.5) entenent que aquestes ocorren dins de l'organització, les polítiques, el currículum i els enfocaments de l'ensenyament del centre, així com en la interacció d'aquests aspectes amb els estudiants.

Als claustres s'aborden de forma col·laborativa (en equip i compartint aula) i es busquen recursos i suports per introduir millores pedagògiques que permetin l'èxit de l'alumnat. Sempre intentant fugir de l'ús d'etiquetes per a l'alumnat que ha estat classificat amb NEE. Un altre element inclusiu de l'escola és que aquesta s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació (A.2.6), entenent que l'origen de la discriminació és la intolerància a la diferència. Es posa èmfasi en trencar estereotips i disminuir tota discriminació en relació a l'edat, l'origen ètnic, la classe social, l'orientació sexual, el gènere, la discapacitat o l'assoliment de l'alumnat. És importat destacar que a l'escola se'n parla i es contrasten visions, sobretot tenint en compte les limitacions que pot oferir el coneixement de les deficiències per entendre les possibilitats educatives d'un alumne específic.

A l'escola de Rellinars es fomenten les cultures inclusives a partir de bastir la comunitat i establir valors inclusius. Segurament el fet que sigui escola rural i per tant una escola de petites dimensions pot arribar a afavorir el treball conjunt ja que organitzativament pot resultar menys complex que en una escola gran. Però un dels aspectes claus és que l'escola ha estat un centre de nova creació i que l'equip directiu tingui una clara voluntat formadora. Aquest fet a part de possibilitar *començar de zero*, ha implicat fer-ho d'una determinada manera.

Lligat amb la importància de generar polítiques inclusives, dins de l'indicador B. 1 de "Promoure una escola per a tothom", l'Index for inclusion, destaca la importància que els nomenaments i les promocions del professorat siguin justos (B.1.1) i que s'ajudi al professorat nou a implicar-se en el centre (B.1.2). Com he anat exposant en la introducció i en l'apartat 6.2 del capítol, aquests dos aspectes són cabdals per a l'escola de Rellinars. El fet de disposar d'un PEC molt treballat i consensuat entre l'equip de mestres fa que els mestres que s'incorporin puguin seguir un protocol d'entrada que tenen establert i tinguin clares les línies pedagògiques de l'escola. També el fet de tenir una plantilla docent força estable i molt compromesa facilita aquesta entrada, portant a terme els claustres que siguin necessaris i de diferent naturalesa, establint mesures organitzatives pensades en els mestres nous i novells, es fomenta la formació interna i externa dels docents, facilitant sempre des de l'equip directiu l'aprenentatge i el desenvolupament professional de tots els mestres.

L'apartat 6.1 del capítol mostra els diferents espais que disposen els docents per portar a terme activitats de formació que ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat (B.2.2). Aquestes són de diferent naturalesa, totes elles aborden el fet treballar junts de manera més efectiva a les aules a partir de la reflexió i la formació conjunta. Com he comentat anteriorment, promovent polítiques sobre les NEE que afavoreixin la inclusió (B.2.3) evitant categoritzar i donant suport als alumnes que ho necessitin sempre dins de l'aula. De la mateixa manera que en cas de necessitar suport psicopedagògic, aquest s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat (B.2.4) quedant integrat en la política global d'inclusió del centre, tot i que aquests puguin ser

externs (EAP o altres professionals). Tant en els informes com en les ACI, es procura destacar els punts forts dels alumnes i les possibilitats per al seu desenvolupament, més que concentrar-se en la identificació de les diferències. I en els claustres s'aborda els canvis en l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge que es necessiten per potenciar la participació en el currículum ordinari i en el treball amb els altres alumnes i la comunitat. La mateixa situació es dona en els programes d'orientació educativa i de suport a problemes de conducta, es vinculen al currículum i a les mesures de suport a l'aprenentatge (B.2.6). Aquests impliquen una reflexió sobre les maneres de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat, intentant millorar els sentiments de valoració d'aquell alumnat que té una autoestima baixa i promovent polítiques de suport emocional i psicològic preveuen també el benestar d'aquells alumnes que aparentment no tenen problemes. D'aquesta manera l'escola de Rellinars evita les expulsions per indisciplina (B.2.7), l'absentisme escolar (B.2.8) i l'intimidació (B.2.9).

Per acabar, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, un dels elements que afavoreixen la inclusió a l'escola és la docència compartida (C.1.8). Com he exposat a l'apartat 6.2 a Rellinars es porten a terme reunions de coordinació i de suport entre els mestres, i són vistes com una oportunitat per compartir la reflexió sobre l'aprenentatge dels alumnes. A la classe, el professorat d'aula i el de suport es reparteixen la feina quan treballen amb els alumnes individualment, en grups o amb tota la classe i comparteixen la responsabilitat sobre la participació de l'alumnat. Com que la docència compartida es veu com un suport tant a l'atenció a la diversitat com a la millora professional del professorat, a l'escola es promou que el professorat de suport es preocupi de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat (C.1.9) i s'impliqui totalment en la planificació, la revisió currículum, etc.

A part de la docència compartida, un altre element inclusiu entre mestres és el resultat de la mobilització dels recursos com, per exemple, aprofitar l'experiència de tot el professorat (C.2.2) i desenvolupar recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació (C.2.3). En el cas de Rellinars, es fomenta que en els claustres pedagògics aquells mestres amb més bagatge i coneixement, com per exemple la Carme que té rol de mentora, puguin encapçalar-los. En aquestes trobades pedagògiques de diferent naturalesa, el professorat es qüestiona les concepcions que uns i altres tenen sobre els orígens de les dificultats de l'alumnat, aprèn de la pràctica i de l'experiència educativa del professorat d'altres centres, etc. Tot això acompanyat del fet de desenvolupar i compartir els diferents recursos didàctics i tecnològics que utilitzen per donar suport a l'aprenentatge, tant entre els mestres com amb l'alumnat. És important destacar per exemple que a l'escola de Rellinars hi ha ordinadors i portàtils, amb connexió a Internet, a totes les aules, esdevenint un recurs més com poden ser també els llibres, diccionaris, etc.

Per acabar, després d'aprofundir en l'escola, els alumnes i la comunitat de mestres, a continuació presentaré els altres agents que estan implicats en l'escola. El següent capítol, número set, correspon a la creació de sinèrgies entre la comunitat educativa i l'entorn per compartir el PEC de l'escola.



## CAPÍTOL 7: CREANT SINÈRGIES ENTRE LA COMUNITAT EDUCATIVA I L'ENTORN PER COMPARTIR EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

“Jo que vinc de fora i he estat a d'altres escoles sí que veig que molta implicació és gràcies al tracte i a *les Converses*. Jo com a mare sóc d'implicar-me molt en l'educació del meu fill i he estat a escoles que m'han posat murs per arribar a saber com està el meu fill, m'han dit que només tenim una reunió per mes o una per trimestre, no hi ha una familiaritat ni un seguiment. Aquí l'escola és més oberta, pots entrar, parles, qualsevol dia si tens un problema pots trucar i quedar” (Mare de la classe dels grans).

Aquest capítol està centrat en la comunitat educativa i l'entorn de l'escola de Rellinars. Pretén aprofundir en els diferents agents que intervenen a l'escola, ja sigui de forma directa o indirecta, per veure quina incidència tenen en el PEC. Tenint en compte que és una escola de nova creació, des del seu inici, el centre posa molt d'èmfasi en obrir-se a l'exterior: per una banda els membres de la comunitat educativa i per una altra, l'entorn de l'escola.

Aprofundint sobre aquests dos significats, en primer lloc la comunitat educativa es defineix com “el conjunt de persones que intervenen en el projecte educatiu que es desenvolupa en un centre educatiu o en una zona escolar” (Termcat, 2011:84). Aquesta la formen tots els agents més propers implicats en l'educació dels alumnes de l'escola: els propis alumnes, mares, pares, mestres, personal no docent i en el cas del centre que ens ocupa, com que és un centre públic, també s'inclou un representant de l'ajuntament del municipi.

I en segon lloc, aquest capítol també fa referència a les relacions amb l'entorn, ja que seguint les indicacions de Ball (1989) quan fem una anàlisi micropolítica és imprescindible fer referència al grau amb què la dinàmica interna d'una organització depèn de, o està condicionada, per forces externes. En aquest cas l'entorn correspon al propi municipi, altres escoles i municipis propers, grups de mestres, universitats, l'institut de secundària de referència, professionals de diferents àmbits, diferents organismes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya com són Inspecció, Serveis Territorials, etc. Un entorn que cal tenir en compte i que sortosament no és determinant en les decisions que es prenen a l'escola, com afirma Ball (1989:242):

En primer lugar, las escuelas, como organizaciones, no pueden ser consideradas independientes del entorno, y segundo, no es posible analizarlas sencillamente en términos de su adaptación a ese entorno. El Estado y la autoridad local pueden limitar la gama de posibilidades de que disponen los profesores, pero, al menos en la actualidad, no ejercen el control absoluto sobre esa gama.

A partir del treball de camp de la recerca, he pogut constatar que l'escola de Rellinars és una escola oberta, permeable i inclusiva, que té un moviment constant que crea sinèrgies

al voltant del PEC, com un procés multidireccional on intervenen diferents agents, factors i elements. Si entenem les sinèrgies com les accions combinades de diferents òrgans, moviments, etc., per a acomplir una funció (IEC, 2012); en aquest cas l'objectiu del centre és col·laborar amb la voluntat de seguir avançant i millorant en el desenvolupament del propi PEC.

Des d'aquesta perspectiva presento aquest capítol que està organitzat en tres apartats, els dos primers fan al·lusió a la importància d'establir mecanismes d'apropament, entre l'escola, la comunitat educativa i l'entorn, que afavoreixin el poder compartir el PEC. El primer fa referència a la confiança en el PEC que la comunitat educativa ha de disposar en l'escola. El segon apartat, contràriament, aprofundeix en el convenciment de l'equip de mestres en el propi PEC, per aprofitar les sinèrgies de l'exterior com a eina per millorar. I per últim, el tercer apartat consta d'una revisió del concepte de participació a l'escola i les seves controvèrsies. També, com en el cas de tots els altres capítols que formen part de l'estudi de cas, hi haurà una anàlisi en relació a la Inclusió en l'apartat final "anàlisi dels elements inclusius de la comunitat educativa i l'entorn".

Fent referència als dos primers apartats, i tenint en compte que tot i que aquests processos són bidireccionals i es retroalimenten, a mode de síntesi i amb l'objectiu d'analitzar-los, els he desenvolupat de forma independent. Són els que Ball (1989) creu decisius en les relacions micropolítiques d'un centre escolar. Ball (1989:248) apunta que un té a veure amb la contenció dels conflictes interns i l'altre amb la gestió de les relacions amb públics externs. També afegeix que en els dos casos, el paper del director del centre "como administrador y mantenedor de un *frente* público es decisivo". En aquesta línia he configurat els apartats següents.

### **7. 1 Generant confiança extrínseca, per part de les famílies, en el PEC**

*"Les Converses són importants però també el tracte diari, des del primer dia que van obrir l'escola ens van dir, vosaltres sou pares si voleu entrar a dins passeu, parlem-ne, els professors som com qualsevol altre, podeu passar"* (Pare de la classe dels mitjans).

El títol d'aquest apartat fa al·lusió a la confiança extrínseca de les famílies en relació al PEC, és a dir, el suport que prové de l'exterior, en aquest cas aquell que pares i mares disposen en el projecte educatiu de l'escola. Confiança dels pares cap al centre entesa com a "seguretat de qui compta amb el caràcter, la capacitat, la bona fe, la discreció" (IEC, 2012) en aquest cas de l'Escola de Rellinars. Entenent extrínseca com "aquella que prové de fora, que no és treta directament de la cosa mateixa, sinó de circumstàncies exteriors, accessòries" (Gran Diccionari de la Llengua Catalana, 2012).

L'escola de Rellinars, com tota escola pública, convoca el màxim òrgan de participació que és el Consell Escolar on s'aborden els temes que impliquen a tota la comunitat educativa

i també té l'AMPA, que tot i que ha passat per diferents etapes i problemes, actualment està força consolidada.

Però segons l'equip de mestres de l'escola a part d'aquests dos organismes de participació i tenint en compte que l'escola de Rellinars és un centre de nova creació, és a dir una escola sense història prèvia, es va considerar imprescindible explicar el PEC, de forma detallada, a les famílies. Fins aquell moment existia certa desconfiança en un projecte educatiu tan innovador del qual no tenien massa informació però el fet d'explicar-ho obertament als pares i mares encara els va desconcertar més, generant por i consegüentment resistències.

Les famílies tenien com a referència l'escola on anaven els seus fills anteriorment o bé on havien assistit ells com alumnes, majoritàriament escoles graduades amb tendències pedagògiques més aviat de caire *tradicionals*, i els costava entendre un altre tipus de centre. En molts casos, ells van viure situacions educatives de fracàs en primera persona fent que pensessin que si ells no varen progressar acadèmicament en una escola convencional, els seus fills encara ho tindrien més difícil en una escola com la de Rellinars, amb característiques singulars. Aquestes experiències personals influïen molt en l'opinió que podien tenir d'aquest tipus d'escola i generaven repetitius rumors negatius, com si aquesta fos un model d'escola experimental que havia fracassat anteriorment i que ara s'intentava de nou a Rellinars, també com si es tractés d'una prova pilot i fins i tot, alguns pares deien que era "com una secta" o l'anomenaven "l'escola de l'alegria", amb clares connotacions negatives.

"Vam veure que era divertit i allò no podia ser, *si t'ho passes bé a l'escola?: què és això? a l'escola s'ha d'anar a patir i aprendre, pensàvem d'acord, aprendran una mica...però la gent estava preocupada, realment aprendran tot el que han d'aprendre?*" (Pare de la classe dels mitjans).

"Els pares estàvem molt intranquils, és una escola que tu no la demanes sinó que és imposada i sinó has d'anar a una escola de pagament vaja. No és el mateix que tu ho decideixis, que hi ha famílies que si que ho farien. I clar molts teníem por, altres no sabíem com funcionaria, altres deien que farien experiments que anaven a fer amb els nens..." (Mare de la classe dels mitjans).

En el fons, segurament, les resistències de les famílies als canvis davant d'aquesta situació nova per elles, provenien de la mateixa inseguretats i el desconeixement d'aquest tipus d'escola, en la línia del que apunta Dispenza (2008) quan diu que la dificultat per canviar, i la por a fer-ho, és perquè passem d'una situació còmoda i previsible a una altra de desconeguda.

L'escola en veure que, tot i l'esforç per part seva per apropar-se a les famílies i explicar el PEC de manera detallada, les resistències perduraven i les crítiques s'incrementaven, l'equip docent va decidir replantejar la seva actuació amb els pares i mares. Van optar per

iniciar les *Converses*, una trobada voluntària i trimestral entre mestres i famílies amb l'objectiu de millorar la situació. *Les Converses* són espais de trobada i reflexió, fent posar als pares i mares en situació d'aprenentatge, fent que adoptin el rol de discents i visquin l'aprenentatge en primera persona de la mateixa manera que ho fan els seus fills i filles cada dia.

“Els mestres intenten explicar el que fan de la millor forma possible, fent que experimentem nosaltres mateixos, o sigui és com si nosaltres tornéssim a l'escola però sense haver d'escoltar la classe del professor i avorrir-nos com em passava a mi de petit, aquí això no passa perquè és una classe amena, una cosa lliga amb l'altra i és molt més enriquidora perquè no és el que t'està dient una persona que ja t'està descobrint la veritat universal, és el mètode de provar i fallar, un diu una cosa, l'altra diu una altre i entre nosaltres anem veient quina és la millor o pitjor i sempre és més divertit arribar. Aleshores és aquest el procés que han d'aprendre els nostres fills, el procés de provar i errar i trobar el mecanisme que ens porten a la solució correcta o allò que realment és important” (Pare de la classe dels mitjans).

“Les *Converses* t'ensenyen a veure com aprenen els nens i et quedes més tranquil·la” (Mare de la classe dels mitjans).

D'aquesta manera es pretén que les famílies puguin comprendre quin és el significat del PEC, amb l'objectiu de poder compartir-lo i participar-hi. Un PEC (2008:4), amb uns objectius generals pedagògics com a escola molt clars, que posa més èmfasi en com s'aprèn que ens els propis continguts:

Una escola que entén que aprendre és elaborar coneixement nou per l'individu o la col·lectivitat. La societat actual i de futur, que es preveu molt canviant, necessita de persones amb una ment flexible, ben endreçada, amb capacitat d'adaptació, iniciativa, i tolerància a la incertesa. Per això és bàsic per nosaltres preparar als nostres alumnes a aprendre al llarg de tota la seva vida.

l on la competència bàsica “d'aprendre a aprendre” (Departament d'Ensenyament, 2012:24) és l'eix vertebrador de les seves pràctiques a l'aula:

Aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

Des de l'escola es creu que les *Converses* estan tenint força incidència en la comunitat educativa i les famílies entrevistades valoren molt positivament. Els tipus de famílies que hi participen són molt variades, des d'aquelles que estan molt compromeses i d'acord amb la línia d'escola com aquelles que més preocupació tenien. En general són famílies que reflexionen, i en alguns casos es qüestionen el tipus d'aprenentatge que porten a

terme els seus fills a l'escola i tenen voluntat de compartir-ho i contrastar-ho amb altres famílies però també amb els propis mestres. La participació de les famílies en aquests espais està generant canvis i millores de diferent naturalesa que exposo a continuació.

### **7.1.1 Apropament al PEC. Suavitant resistències i reduint angoixes**

Les *Converses* fan que els pares i mares experimentin situacions d'aprenentatge semblants a les que viuen els seus fills i filles amb el gran objectiu d'explicar, convèncer i incorporar a les famílies en el PEC del centre. Les primeres *Converses* van ser el 14 de febrer de 2008, aquesta i les següents durant el mateix curs i el curs 2008-2009, eren totalment dirigides pels mestres amb la intenció de sumar complicitats per part de les famílies. Posteriorment la naturalesa d'aquestes *Converses* va anar canviant, passant a ser més bidireccionals, a donar respostes concretes a demandes, etc. Durant el treball de camp de la present tesi doctoral vaig assistir a unes *Converses* sol·licitades per part dels pares i mares cap a l'escola i una segona, fruit de necessitats identificades pels mateixos alumnes que volien compartir amb els mestres i famílies. A continuació desenvoluparé aquests tres tipus de *Converses* en relació a qui la proposa:

- a) Per part dels mestres ja que a nivell de claustre es creu convenient realitzar-la.
- b) La demanda sorgeix de les famílies, aquestes fan una proposta als mestres sobre algun tema que els preocupa o desconeixen.
- c) Reclamada pels alumnes, són ells qui sol·liciten una intervenció dels mestres en relació als pares.

#### **a) Proposta per part dels mestres**

La primera *Converses* va ser totalment pensada i dirigida pels mestres de l'escola, tenint en compte que era la primera i calia dissenyar-la i portar-la a terme de forma que el contingut fos el màxim d'atractiu per a les famílies però alhora també, que a partir de les metodologies emprades, les mares i pares visquessin en primera persona l'aprenentatge. A continuació presento una opinió personal d'una mare d'una alumna de l'escola que va escriure sobre la primera *Converses* que es va fer, publicada al bloc del centre.

Ahir, dijous 14 de febrer, dia de Sant Valentí, un grup de mares (i un pare) vàrem reunir-nos amb la Carme, la Núria i el Xavi per passar una bona estona plegats. Primer, alguns van veure una pel·lícula sobre la peculiar manera d'ensenyar d'un mestre japonès i la seva relació amb la felicitat. Els que l'han vist, recomanen enèrgicament veure-la, així que si us interessa, poseu-vos a la cua.

Després, la sorpresa: la Carme ens va donar un article del diari on es parlava d'una troballa arqueològica feta a Atapuerca (Burgos). Es tractava d'una mena de destal que ens van convidar a "esculpir" amb plastilina, globus, celo, cordes, cartolina, paper de diari, i fins i tot una pistola per injectar silicona!. El cas és que més bé o més malament totes les parelles i tríos de treball ens en vam sortir. Després de debatre (sense arribar a cap principi d'acord) a quin grup li va sortir més bé vam fer petar la xerrada (encara més!) i comentar aspectes educatius que a tots ens preocupen, com pot ser el civisme i l'educació dels nostres fills.

Permeteu-me, en aquest punt escriure una reflexió de Pablo Freire (1993), que els mestres van voler compartir amb tots nosaltres:

"Aprendemos, enseñamos, conocemos con nuestro cuerpo entero, con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con el miedo, con las dudas, con la pasión, y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última".

Finalment, el Xavi tenia una altra sorpresa preparada i ens va donar per resoldre a casa, uns exercicis dels que surten al conegut "informe PISA" ... La iniciativa va ser rebuda amb èxit tot i que algun pare es va queixar de que .... li donessin deures.

Si ens haguéssiu vist!, pesant, jugant, copiant, rient, passant nervis, prenen mides constantment, fins que finalment ho vàrem aconseguir i tots els grups ho aconseguirem fer. Allò més bo va ser quan vaig arribar a casa i em van preguntar com havia anat, jo senzillament els vaig dir **HE ESTAT JUGANT**.

Com es pot comprovar en el text escrit per una mare, les *Converses* va incloure diferents elements i estratègies didàctiques de caire inclusiu que es porten a terme a l'aula amb els alumnes i que s'inclouen en el PEC de l'escola.

Elements com la utilització de diferents recursos durant el procés d'ensenyament-aprenentatge com poden ser vídeos, lectures, cites d'autors, material manipulatiu, notícies dels diaris etc., i no centrar-nos en el llibre de text com a recurs principal. També elements relacionats amb la concepció pedagògica de caire socioconstructivista, en relació a lliurar als alumnes eines que els permeti crear els seus propis procediments per resoldre situacions problemàtiques, la qual cosa implica que es modifiquin aquests i segueixin aprenent. Dins d'aquesta línia, Piaget centra la construcció del coneixement a partir de la interacció amb el medi i, en canvi, Vygotsky es centra en com el medi social permet una reconstrucció interna.

Seguint aquest paradigma l'escola de Rellinars aposta per a la construcció de coneixement dels discents a partir de la recerca i reflexió conjunta, la confrontació d'idees prèvies, el debat, la manipulació i observació directa, la formulació d'hipòtesis i possibles respostes,

les pròpies teories, les opinions, etc. Afegint també la perspectiva de treball col·laboratiu en aquest cas, altrament dit cooperatiu<sup>46</sup>, dels pares i mares, posant èmfasi en la importància de cadascun d'ells per poder resoldre les activitats proposades i aprendre'n. En aquesta primeres *Converses* també es va demanar a les famílies que realitzessin unes activitats acadèmiques a casa. Aquestes corresponien a uns exercicis extrets de les avaluacions externes al centre, concretament de l'informe PISA. Aquesta activitat es va reprendre a la següent *Converses* per entendre el caire competencial d'aquestes, i observar que van en la mateixa línia que la naturalesa de les pràctiques educatives que recull el seu PEC.

El director apunta que el més interessant de l'escrit és al final quan la mare confessa que *havien estat jugant*, per ell aquest comentari va suposar un punt d'inflexió en la relació amb les famílies. En veure que aquesta mare, que havia mostrat moltes resistències, explica que han estat aprenent de forma lúdica s'adonen que el missatge que volien transmetre a partir de les *Converses* ha arribat. A partir d'aquest moment la direcció de l'escola aposta fermament per aquestes amb la intenció d'anar impregnant, amb les seves pràctiques pedagògiques, a totes les famílies.

Amb els anys, el contingut de les *Converses*, com he comentat anteriorment, ha anat variant depenent de les necessitats, inquietuds i preocupacions que les famílies van exposant a l'escola. En general, i amb el temps aquestes han esdevingut més específiques sobre temàtiques o per resoldre situacions concretes. Les famílies s'adonen d'aquest procés de canvi:

“Abans ells també estaven provant més, ells també eren nous, anaven provant i pensaven *els embolicarem amb això i va*, abans quasi que se les preparaven més eh....o no?” (Pare de la classe dels grans).

“Abans les *Converses* consistien més en fer coses, eren més pràctiques com fer experiments i ara són més de parlar, reflexionar. Ara són diferents, fins i tot un dia també els pares vam fer una. Han anat evolucionant” (Mare de la classe dels grans).

També hi hagut canvis pel que fa a la participació dels mestres en les *Converses*. Inicialment, tots els mestres de l'escola estaven informats del contingut i en certa manera participaven en el seu disseny. Per petició dels mateixos docents, aquests ja no assisteixen a les reunions de preparació ja que consideren que aleshores anaven amb avantatge respecte les famílies i no estaven en un pla igualitari, com ells desitjaven, durant les *Converses*. Per aquest motiu actualment aquestes, són sorpresa per a tots els assistents de la comunitat educativa, menys per la persona que les lidera. A continuació, el proper

---

<sup>46</sup> Entenent el treball cooperatiu com aquell que cada membre té una funció concreta, diferent a la dels seus companys, però tots són imprescindibles per aconseguir un resultat, tots ells comparteixen el mateix objectiu final. En canvi el treball col·laboratiu simplement implica la participació en grup dels diferents membres.

apartat exemplifica aquests canvis de contingut esmentats anteriorment, unes *Converses* demandada per les pròpies famílies.

## **b) Demanda per part de les famílies**

Després de dos anys de *Converses* centrades en aspectes pedagògics i del PEC proposades per la pròpia escola, va arribar la primera demanda específica per part de les famílies. Un dels temes més recurrent per part de les famílies durant les *Converses* i en els espais més informals de l'escola, era la por i incertesa davant de la transició dels seus fills i filles entre l'educació primària i la secundària. Les famílies més preocupades eren les més participatives i implicades, i sobretot també les dels alumnes de la classe dels grans, de cicle superior, ja que era més imminent el fet que els seus fills havien de deixar l'escola de Rellinars i anar a un institut de secundària amb un PEC força diferent.

Es va decidir donar resposta a aquests neguits, confeccionant unes *Converses* específiques sobre la temàtica. En la mateixa línia que les anteriors i buscant la significativitat real d'aquestes, es va optar per triar persones, ex alumnes, que haguessin passat per una situació molt semblant que la que viurien els seus fills, amb el pas a secundària. Tenint en compte que l'escola de Rellinars no té prou història com per convidar ex alumnes del mateix centre i analitzar amb perspectiva el seu recorregut durant la Primària, el traspàs i el seguiment a Secundària, es va buscar un paral·lelisme amb una escola semblant. Aquest centre és l'Escola Dovella de Barcelona, la qual des de 1970 influenciada pels moviments de renovació pedagògica, va configurar un PEC molt innovador en aquell moment, molt centrat en la globalització dels continguts de les diferents matèries a partir del mètode per projectes. Van creure convenient convidar unes exestudiants d'aquell centre que ara tenen entre vint i quaranta anys perquè expliquessin en primera persona les seves experiències i trajectòries acadèmiques i personals:

“Com que no volem parlar per altres persones i que vosaltres ens cregueu cegament, hem pensat que seria interessant escoltar exalumnes que van estudiar en una escola semblant a aquesta” (Xavi).

“Si l'ESO continués aquí, jo li he dit al director mil vegades, jo crec que cap pare tindriem por ni problemes perquè seguirien la mateixa metodologia. Però clar marxen a Vacarisses que és un terme mig, per sort no és un institut com altres però no és tant com aquesta escola. I clar és un tall brutal, i jo crec que aquesta és la por 100% de les famílies sinó els nens venen bé, jo no conec nens que vulguin anar a l'escola com aquests nens, volen anar a l'escola, és que quan no hi ha escola ho diuen...” (Mare de la classe dels grans).

Gràcies a la participació de les famílies a les *Converses* s'ajuden a reduir angoixes i a establir llaços de complicitats entre les famílies i l'escola. Seguint el que diu Woods (1987), aquest és el procés normal de les relacions humanes, a mesura que passa més temps i s'adquireix confiança, s'avança en les fases d'accés a la personalitat. Pel que fa al pas a

Secundària, les *Converses* han permès apropar famílies i escola, donant a conèixer altres experiències reals, i a partir de compartir, d'intercanviar punts de vista i pensaments amb persones externes que han viscut la situació, amb els mestres de l'escola i entre ells, s'han suavitzat les angoixes. També s'observa com fruit de la reflexió, mares i pares que construeixen un propi discurs en relació a les possibles dificultats amb que els seus fills i filles es poden trobar quan canviïn de centre, i ells mateixos també apunten potencialitats que tindran i optimisme.

“La seguretat que agafen amb ells mateixos, perquè ho han après i explicar-ho tot als altres això els servirà, hauran de canviar la metodologia, hauran de canviar els hàbits però ja ho tindran...” (Pare de la classe dels grans).

“Jo crec que s'adaptaran a una altra, s'habituaran de seguida, la meua filla ja està a l'ESO ella ha fet només dos anys d'aquesta metodologia. Els primers mesos, com a qualsevol institut i com em va passar a mi també, notaven el canvi però després ja va anar aprovant tot i bé. Els nens que surten d'aquesta escola molts necessiten reforç a l'institut, ho va dir un pare i és veritat, tots no però la meitat sí. Però si et preguntes amb altres nens i nenes que han anat a altres escoles també necessiten reforç, primer t'espantes després ja veus que passa a tots i això ja em deixa més tranquil·la....però qui no vol venir, no escolta. Et diuen que no i que no” (Mare de la classe dels grans).

### **c) Iniciativa dels mateixos alumnes**

Els recursos digitals com poden ser la visualització de pel·lícules, documentals, etc. s'utilitzen força a l'escola de Rellinars. Per aquest motiu, és recurrent que quan les famílies demanen als seus fills i filles què han fet aquell dia a escola, poden respondre que han mirat un fragment d'una pel·lícula, ja que és potser el que més recorden del dia. Aquesta resposta tan comú va portar, especialment els primers anys, que els pares fessin comentaris negatius sobre aquesta activitat.

A partir d'un debat a classe sobre el tema, els mateixos alumnes van manifestar que a casa seva no entenien que mirassin pel·lícules a l'escola ja que els seus pares ho associaven a plaer i a espais lúdics. També van comentar que amb els seus pares miraven pel·lícules però no les comentaven ja que eren un passatemps amb la finalitat de divertir-se. Sobretot ho van comentar nens i nenes de la classe dels grans, ja que com he exposat al capítol introductori la majoria d'aquests alumnes provenen de famílies amb poca formació. Van ser els mateixos estudiants que van proposar realitzar una *Converses* amb els seus pares per tractar la temàtica de la visió de pel·lícules com a recurs formatiu. Ells mateixos proposen pensar la pel·lícula i dissenyar la sessió per mostrar a les famílies com treballar continguts a partir d'aquesta.

“Com l'altre dia amb la pel·lícula, et diuen *hem estat mirant una pel·lícula* i penses *va un altre cop mirant pel·lícules, estan tot el dia mirant pel·lícules* però és clar dins de mirar pel·lícules ens van ensenyar el que fan amb les pel·lícules, vulguis o no et quedés més

tranquil·la. I com ho veus com ells ho fan i practiques el que fan, et quedes més tranquil·la”  
(Mare de la classe dels mitjans).

Decideixen visualitzar les pel·lícules “Yo quiero ser como Beckham” i “Billy Elliot”, tant els alumnes a classe com tots els pares i mares que així ho vulguin, a casa. També es decideix proposar dues visualitzacions a la mateix escola per aquelles famílies que ho prefereixen. En total uns vint-i-cinc pares i mares la veuen i participen a les *Converses*, pensades i guiades pels seus propis fills. Tot el procés de preparació d’aquestes va ser guiat per la mestra i van treballar diferents àrees de forma interdisciplinària. El desenvolupament i la valoració d’aquestes va ser molt positiu per part de tots els participants, i arran de la meua presència vaig escriure un post en el bloc de l’escola, on descriu l’activitat portada a terme i la meua opinió:

El passat dimarts 29 de març es van portar a terme, un cop més, les *Converses* de l’escola de Rellinars. Aquestes tenien com a objectiu principal el fet de compartir l’experiència educativa de mirar cinema amb intenció educativa fruit de visionar les pel·lícules “Yo quiero ser como Beckham” i “Billy Elliot”. Els alumnes de la classe dels grans van organitzar un debat per als seus pares i mares. Van preparar a consciència un guió amb diferents qüestions per reflexionar i es van distribuir les diferents tasques per conduir el debat amb èxit. Tres estudiants van fer de moderadores i el seu paper va ser clau ja que van aconseguir que els pares i mares respectessin els torns de paraula. Altres alumnes feien fotografies, alguns anotaven el procés per reflexionar conjuntament i la resta actuaven com a participants tot intervenint.

La trentena de persones participants van coincidir en valorar molt positivament el debat i van afegir que s’havien sorprès per la bona organització i per la participació dels seus fills i filles. Van destacar que els alumnes havien respectat les diferents opinions i havien argumentant les seves pròpies, gairebé millor que els adults. També els van felicitar per la fluïdesa que mostren els alumnes quan parlen en públic i alguns pares van comentar que ells “quan eren petits” no ho feien tan bé.

Per acabar m’agradaria assenyalar la importància de les *Converses* per contribuir a la bona relació entre les famílies i l’escola. El fet de compartir i comprendre les experiències educatives i maneres d’aprendre dels seus fills i filles és una bona manera d’anar fent escola. Moltes felicitats a tots/es, mestres, alumnes, mares i pares.

Per molts anys escola de Rellinars.

Tenir en compte les necessitats i desitjos dels propis alumnes així com promoure la participació d’aquests, tenint les expectatives altes envers ells i valorar-los són aspectes que promouen la inclusió a les escoles. En el següent apartat presentaré un altre dels aspectes que generen confiança extrínseca per part de les famílies en el PEC, en aquest cas és la possibilitat de socialització, trobada i relació entre famílies que ofereixen *les Converses*.

### **7.1.2 Les Converses: espais de trobada, obertura i relació entre famílies**

Un altre aspecte positiu de les *Converses* és que serveix com a punt de trobada, coneixença i de relació entre les pròpies famílies de l'escola. En relació a l'urbanisme, com he comentat al capítol introductori del cas, el municipi de Rellinars no té un centre històric pròpiament. Té una part de cases més antigues que corresponen a l'antic poble però la resta de municipi correspon a una zona residencial amb cases. Aquesta absència d'un nucli definit i la dispersió d'habitatges fa que els habitants del municipi no tinguin una zona concreta per passejar ni un parc de referència. Per aquest motiu, hi ha un casal municipal lluny de la zona antiga del municipi que fa d'espai aglutinador dels habitants del municipi, especialment de famílies que tenen fills a l'escola ja que està situat a prop d'aquesta. Concretament un gran nombre de *Converses* inicials sobre l'escola quan la van inaugurar, de resistència i crítiques que he esmentat al principi d'aquest capítol, provenen d'aquest espai. Aquí pares i mares passen hores després d'escola parlant mentre les seves filles juguen plegats i és on acostumen a contrastar informacions, sensacions i idees sobre l'escola.

“Una cosa positiva de les *Converses* és que és un punt de trobada i així ens podem anar coneixent més. Aquí al haver-hi cases unifamiliars, cadascú està a casa seva i no hi ha la costum d'anar al centre social...llavors va bé com a punt de trobada amb altres pares, parlar-hi, quina cara té, saber quina forma de pensar, bàsicament per saber on estem i integrar-te en aquesta societat” (Pare de la classe dels grans).

Per aquest motiu és important comptar amb les *Converses*, ja que aquest són un espai informal però alhora es troba dins d'una institució formal i estan conduïdes per professionals de l'educació, la qual cosa afavoreix que el diàleg i l'intercanvi d'opinions entre les famílies sigui constructiu. Fins i tot les *Converses* i el fort vincle que es crea entre les famílies participants i els mestres serveixen de pont entre aquests neguits i angoixes que manifesten alguns pares i mares, dels que no assisteixen a les *Converses*, al Casal i al revés, aquelles famílies que participen activament informen a les que no en aquest espai municipal. Les *Converses* contribueixen doncs a la socialització, relació i l'obertura directa o, a vegades, indirecta entre les famílies.

“Jo fa 4 anys que hi participo a les *Converses*, al principi em feia més por, ens han ensenyat a comunicar-nos més, a relacionar-nos entre nosaltres, amb altres pares i a que el tracte entre nosaltres sigui diferent” (Mare de la classe dels mitjans).

Aquests espais de trobada entre famílies i mestres són imprescindibles per contrastar i compartir els valors de les diferents persones participants. Les famílies tenen l'ocasió de conèixer-se amb més profunditat i els mestres poden compartir amb aquests els valors d'educació inclusiva que promouen a l'escola. A més a més, les *Converses* també tenen una funció formativa i de cohesió que a continuació presentaré.

### **7.1.3 Formació col·laborativa. Es genera coneixement en grup, reconeixement, sentir-se part de l'escola**

Molt lligat amb l'aprenentatge que feia referència a l'apartat anterior, les *Converses* també generen formació directa a través del contingut que es treballa. A més a més, seguint la línia de l'escola, el procés d'ensenyament – aprenentatge que porten a terme les famílies correspon a un treball d'indagació i recerca col·laboratiu, aportant molts aspectes positius. Un d'ells és la creació d'un grup més sòlid de famílies que comparteixen espais, també el reconeixement de cadascun dels pares i mares dins d'aquest grup. En general doncs afavoreix la consecució de l'objectiu principal de les *Converses*, l'apropament de les famílies al PEC fins el punt de participar-ne activament sentint-se part de l'escola. La implicació en l'escola també genera una formació de vegades indirecta. Hi ha diferents formes com fer-se membre de l'AMPA i organitzar activitats, proposar algun taller. Com per exemple hi ha un pare que és cuiner professional que realitza un taller de cuina setmanalment. També respondre a les múltiples demandes, que fan les mestres d'aula a través del blog, relacionades amb els continguts que treballen i participar presencialment en alguna activitat a l'aula (per exemple el projecte *Maternitat*<sup>47</sup> a EI). Per últim també, des del curs 2010-11 hi ha la possibilitat de proposar i assistir a cursos formatius que organitza l'escola amb experts externs, com per exemple unes sessions d'ús de les TIC per les famílies.

A part dels continguts que es treballen i de la metodologia que permet que es generi aprenentatge, les *Converses* afavoreixen altres aspectes relacionats amb la comunicació. Les famílies expressen sobretot que aquestes han permès la millora de la capacitat de parlar en públic, d'organitzar i preparar un discurs, d'argumentar, de rebatre, d'acceptar opinions diferents, superar timideses, millorar comunicant etc. Dos exemples de dues mares, són:

“A mi em costa molt parlar en públic i discutir i les *Converses* per mi són un repte i cada cop que hi ha una *Converses* penso va que em sortirà millor perquè em costa clarificar idees i enfocar, dir el que vull dir clar i per mi les *Converses*, m'estic adonant, cada vegada que em van sortint millor” (Mare de la classe dels grans).

“Hi ha gent que és molt tímida i anar a les *Converses* implica que has de parlar, equivocar-te, participar i la gent no vol i hi ha gent *que passa*, que no li agrada. Jo quan he de parlar ho passo malament i tremolo, en canvi els veus a ells. Això és el que passa a les *Converses*, hi ha gent que no vol parlar amb públic, ella -referint-se a una mare- és al revés, ella va més per superar-ho però la gent diu no hi vaig, això els frena...” (Mare de la classe dels mitjans).

---

<sup>47</sup> Aquest projecte es va desenvolupar a les dues aules d'EI i tractava en aprofundir en la “*Maternitat*”, es va demanar a les famílies que portessin fotografies de les mares amb els seus fills quan acabaven de néixer i durant els primers mesos i anys de vida, també algunes mares van venir a explicar-ho a l'escola.

## **7.2 Generant confiança intrínseca del propi PEC a partir de les relacions amb l'entorn**

El present apartat pretén realitzar l'anàlisi de les sinèrgies que succeeixen dins del centre educatiu com a conseqüència de les relacions amb l'exterior, i que serveixen com a eina de millora per a l'escola i generen confiança en el PEC. S'entén per confiança intrínseca aquella que pertany a la natura essencial de l'escola, a la constitució íntima del PEC i que no és merament aparent (IEC, 2012). Per tant, el convenciment en el propi projecte educatiu augmenta i es reforça a mesura que es va compartint entre l'equip de mestres i l'exterior. En la mateixa línia en què Fauvet i Bühler (1993) recomanen, com a primera llei de canvi, recolzar-se en l'exterior per canviar l'interior.

L'escola de Rellinars es defineix ella mateixa com "una escola que aprèn" portant a terme diferents mecanismes per a la millora, entre ells l'obertura a l'exterior. Segons Santos Guerra (2000:52) és imprescindible aprendre dels altres:

La comunidad educativa tiene que descifrar el significado de los conceptos y de las conductas, tiene que buscar el sentido de las prácticas. Para ello necesita estar en actitud de búsqueda, poner en tela de juicio lo que hace, hurgar en el alcance de sus fines, escudriñar en el horizonte del tiempo, escuchar la opinión de la gente. La escuela necesita, en definitiva, aprender.

Les paraules de l'autor mostren la importància de la dimensió del temps en el procés d'aprenentatge. Aprendre implica un present en moviment constant, que es va reajustant gràcies a les experiències del passat i que projecta el futur que volem. Per aquest motiu els següents apartats estan dividits tenint en compte la perspectiva temporal.

En primer lloc, el present, en la importància d'establir relacions bidireccionals, per repensar i avançar en el quefer del dia a dia. I en segon lloc, la necessitat d'aprendre del passat per millorar i alhora tenir perspectives de futur per anar traçant la direcció que desitgen com a escola.

### **7.2.1 El present: formació bidireccional entre l'escola i l'entorn**

En el capítol dedicat al col·lectiu de mestres s'ha constatat que l'equip de mestres de l'escola de Rellinars està permanentment en contacte amb el seu entorn, és a dir amb organismes competents, altres mestres, escoles, universitats, institucions, etc. Porten a terme processos de formació bidireccionals a través de diferents mecanismes com per exemple els grups de treball, les reunions amb inspecció, assessoraments, docència universitària, intercanvi amb experts, organització sessions de portes obertes a l'escola, l'assistència a jornades i congressos, les reunions a Serveis Territorials etc. Com que són processos d'ensenyament-aprenentatge que tenen diferent naturalesa, el coneixement que generen també pot diferir. Des de l'equip directiu s'estimula als mestres a interactuar

de forma activa amb l'entorn i a compartir-ho en els claustres pedagògics, amb l'objectiu de reflexionar i millorar tota la seva pràctica diària.

Durant la meua estada a l'escola, i en diferents espais del dia, vaig comprovar que són nombrosos els organismes i persones amb qui estableixen contacte. Des del punt de vista de l'Administració, la relació amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, i concretament amb Inspecció, és força constant. També amb els Serveis Territorials de la zona del Vallès, on participen activament en tot allò que els demanen. Paral·lelament, el Xavi i la Carme són formadors a d'altres escoles realitzant assessoraments a un nombre cada any més ascendent de centres. Des del punt de vista pedagògic, un dels espais més enriquidor pels mestres és un grup de treball de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona amb qui col·laboren en aprofundir aspectes com l'avaluació, les ciències, etc. La relació amb altres universitats com la UVic, la UB o la FUB també és constant, ja sigui participant en sessions puntuals per explicar l'escola en assignatures dels graus de mestres, en participació a jornades o congressos, implicació en recerques educatives, etc. En aquesta mateixa línia, també fan jornades de portes obertes per a altres mestres i professionals de l'educació que ho vulguin. Aquest fet els permet donar a conèixer la seva escola a l'exterior i alhora els obliga a parlar-ne molt prèviament en el claustre i reafirmar-se. Com a conseqüència de la multitud de visites constants que tenien durant el segon i tercer curs de funcionament, en el quart curs van decidir organitzar-les prèviament marcant un o dos dies per trimestre, entre setmana i un dissabte al matí, i establir visites de grups d'entre deu o trenta persones. En el cas que fos entre setmana eren grups més petits per no distorsionar la dinàmica del centre i en canvi els grups de dissabte al matí eren més nombrosos.

Per últim, i des d'un punt de vista més social, l'escola també està oberta al seu entorn més proper i a tot tipus de persones. Com per exemple, com he comentat anteriorment, Ricard, un noi del poble a qui l'AMPA de l'escola li ha fet un contracte de treball voluntari. Aquest fet promou la millora de la seva qualitat de vida però alhora reverteix pedagògicament en l'escola fruit de la seva presència en el centre i interacció amb els alumnes. L'escola també està oberta a persones properes de la vida dels alumnes com avis, cosins o bé persones totalment externes al context, que siguin professionals de qualsevol àmbit que puguin aportar coneixement necessari per algun grup de l'escola. Fins i tot, persones que puguin transmetre experiències que puguin ser riques pels alumnes com és el cas d'un noi viatger nòrdic que es trobava de pas allotjat a casa d'una família del poble per uns dies i es va considerar interessant que anés a l'escola a explicar als alumnes, en anglès el seu tipus de viatge alternatiu, anant de casa en casa i fent autoestop, per Europa.

Totes aquestes interaccions amb altres persones són molt riques per a la pròpia escola i són les que van configurant *el dia a dia* del propi centre.

### 7.2.2 En clau de passat i de futur: contacte amb exalumnes, instituts de referència i empreses de la zona

Per poder millorar el present cal aprendre tant dels processos del passat com repensar quin tipus de futur desitgem. Aquest apartat aborda aquests dos aspectes.

En primer lloc, el passat de l'escola de Rellinars no és massa llunyà ja que es tracta d'un centre de nova creació, per aquest motiu els hi resulta impossible analitzar amb perspectiva la trajectòria i el desenvolupament de les pràctiques educatives portades a terme al llarg dels anys. Malgrat això, l'escola creu convenient seguir en contacte, realitzant una trobada puntual durant el curs, amb els exalumnes del centre que a l'actualitat es troben realitzant l'educació secundària obligatòria a l'institut.

Durant l'elaboració del treball de camp de la tesi, el curs 2010-2011, els exalumnes que van assistir a la convocatòria plantejada per l'escola van ser pocs i aquests simplement havien portat a terme dos o tres cursos a l'escola. Tot i la poca experiència, com que aquesta correspon al cicle superior i era recent per ells, de la trobada van emergir elements molt interessants a partir de respondre unes qüestions de forma anònima i per escrit. Algunes preguntes eren:

“Quants anys vas estar a l'escola de Rellinars? Què és el que recordes com a més positiu? Quin és el teu record més desagradable? Si et preguntessin com és l'escola, tu què diries? Quines coses de les que has après a l'escola t'han servit per a l'institut? Quines creus que t'haguessin anat bé i no vares fer a l'escola? Com et van els estudis? Quines són les causes que tu creus que et vagi com et va? Quines diferències trobes entre la manera d'aprendre a l'escola i a l'institut? Quines creus que són millors a l'escola? I a l'institut? Alguna altra cosa que creus que és important que sapiguem?”

Les respostes estaven molt en la línia del que he comentat anteriorment respecte el que pensaven els pares i mares, la diferència principal entre l'escola i l'institut és la metodologia d'aprenentatge ja que en un cas és més globalitzada i significativa, mentre que al centre de secundària és més tradicional, compartimentalitzada i memorística. Els records concrets més positius que tenen són: els tallers, alguns projectes concrets, sortides i el bosc. En tots els casos, reconeixen moltes diferències entre l'escola envers l'institut, sobretot pel que fa al gran nombre de matèries, independents les unes de les altres, i diversitat de professors que tenen al centre de secundària. Els enquestats afirmen que hi ha molts exestudiants de l'escola de Rellinars que necessiten classes de reforç en algunes matèries però també afegeixen que joves provinents d'altres escoles també les necessiten, per tant que no és un aspecte negatiu provinent de l'escola pròpiament sinó, potser, del sistema educatiu a l'etapa de secundària. En conclusió, els alumnes a l'institut troben a faltar més significativitat amb el que fan i un seguiment més proper per part dels docents, en global valoren molt bé la tasca educativa de l'escola.

En referència al futur, les trobades amb l'institut de referència que és el de Vacarisses es realitza amb molt d'interès per part de l'escola, tant que es va formar un grup de treball compost per les dues escoles de Vacarisses, l'inspecció educativa, el psicòleg de l'EAP i un membre del centre de recursos que actua de secretari. En aquest grup es debaten temes pedagògics sobre com aborden diferents aspectes curriculars, però també es coordinen activitats que realitzen amb els alumnes dels dos centres per apropar les dues realitats: jornada esportiva, visita per conèixer l'institut, visita de final de curs per resoldre dubtes que abans han compartit. Aquest curs els alumnes de primària van escenificar una obra de teatre que van escriure i preparar alumnes de l'institut. També, un cop començat el curs a l'octubre es procura mantenir contacte amb els tutors per fer un seguiment dels alumnes i coordinar-se amb direcció de l'institut per resoldre dubtes.

Mirant cap al futur més llunyà dels alumnes, un altre aspecte interessant que es porta a terme a l'escola de Rellinars és el vincle amb empreses de la zona. Concretament es van portar a terme dos grups de discussió per part dels mestres de l'escola amb la direcció de les empreses "Gràfica Serrafi" i "Pèndulum" per parlar sobre aquells aspectes dels treballadors que més valoren les empreses. El resultat d'aquestes trobades reafirma la tasca docent de l'escola ja que són aspectes que des del PEC de la institució es tenen molt presents. Alguns d'aquests són:

- a) Que sàpiguen treballar en equip i que aquest sigui el màxim de divers possible, és a dir que puguin cooperar per donar resposta a un objectiu comú. Treball cooperatiu. Exemple, en un despatx d'arquitectura o en un gabinet d'urbanisme no tots han de ser arquitectes, també caldrà el sociòleg, l'antropòleg, el biòleg, el tècnic en energies, etc.
- b) Persones amb saber, amb coneixement però amb unes grans competències per afrontar situacions noves i inesperades, gran capacitat "d'aprendre a aprendre".
- c) Persones generoses, que puguin aportar les seves idees, qualitats, sabers al conjunt i amb l'objectiu comú.
- c) Persones crítiques amb la feina que fan i amb la de l'equip, en el sentit positiu.
- d) Persones assertives.
- e) A part de fer bons lectors, escriptors, calculadors i bons comunicadors.

Fent ús de la metàfora del Galeano, l'escola de Rellinars té un horitzó cap a on caminar. Unes línies de futur que s'aniran teixint des de la complexitat i rapidesa del present més immediat, recolzant-se en les experiències i sabers ja viscuts, les crítiques constructives dels propis protagonistes que ho han viscut, les mirades externes per millorar en la introspecció i treball col·laboratiu i formatiu del claustre de mestres, que seran fruit de les sinèrgies entre la comunitat i l'entorn.

### 7.3 Controvèrsies sobre la/les participació(ns) amb/en els centres

El títol d'aquest apartat ja és controvertit per ell mateix, hauria de parlar de participació en singular o en plural? I en el moment d'escriure-hi la preposició, seria participar en el centre, que implicaria endinsar-se formant-hi part o bé seria, participar amb el centre, que seria des d'una relació d'igualtat però externa?. Aquests dubtes amb la terminologia mostren justament el motiu pel qual desenvolupo aquest apartat. Penso que el concepte de "participació" a les escoles és un tema complex, en el que, seguint la definició de controvèrsia, indica que és una discussió seguida entre dues o més persones sobre un punt de doctrina (IEC, 2012), i per tant sobre el qual existeixen diferents visions. La pròpia definició<sup>48</sup> de participació deixa oberta multituds de possibilitats de la naturalesa d'aquesta, ja que no concreta el grau de relació entre les dues persones o organismes que es relacionen. A més a més el terme va molt associat amb la Inclusió, ja que la premisa bàsica d'una escola inclusiva és establir mecanismes per procurar eliminar totes les barreres d'aprenentatge i participació en el centre.

El propi PEC (2008:1) de l'escola mostra la voluntat per part d'aquesta. Es defineixen com una escola "on s'escolten i es tenen en compte les veus de les famílies i on s'argumenten i es donen a conèixer les decisions de les mestres, sempre des del respecte mutu a les responsabilitats de cadascú".

La pregunta que em formulo és: per què és important la participació, o diferents tipus de participacions, de les famílies en i amb els centres?

La revisió de la bibliografia sobre la temàtica indica que aquest és un tema clau. L'informe<sup>49</sup> de la Comissió Europea (2011) assenyala els àmbits de la millora del vincle amb les famílies i el treball en xarxa amb l'entorn com dues estratègies clau per reduir el fracàs escolar i l'abandonament prematur dels infants i joves del sistema educatiu. Collet i Tort (2011) apunten que l'element on es concentren les desigualtats socials que en el dia a dia de l'escola contribueixen de manera molt potent a assolir uns resultats acadèmics bons per a tothom o uns altres de més desiguals i, per tant, menys excel·lents, és la proximitat o la llunyania de la família respecte de l'educació formal. En aquesta mateixa línia existeixen recerques de caire més etnogràfic destacades dels últims anys respecte aquest tema (Dubet i Martucelli, 1998; Bonal Bonal, X., Alegre, M.A., González, I., Herrera, D., Rovira, M., Saurí, E., 2003; Laureau, 2003). Totes elles apunten la importància de reforçar el vincle entre família i escola, i superar els conflictes trencant estereotips, els que Collet i Tort (2011) anomenen "les cinc grans peces de l'argumentari que empren els

---

<sup>48</sup> Segons el Diccionari de la llengua catalana versió online de l'IEC (2012) "Tenir, prendre, part en alguna cosa" o "Tenir quelcom de comú amb una cosa".

<sup>49</sup> Informe que porta el nom de "Tackling early school leaving: A contribution to the Europe 2020 agenda."

docents, i en menor mesura les famílies canviant *el responsable*, per explicar aquest malestar”. Els autors parteixen de recerques anteriors, i exposen els cinc àmbits:

1. “Les famílies no són una part essencial i indestruïble de l’escola, i no en formen part perquè estan vinculades a l’escola “conjunturalment”, en contraposició als docents que són “estructuralment” escola i que per això mateix són els qui ostenten el poder formal i informal.
2. Les causes de molts dels problemes escolars tenen l’origen en les famílies.
3. Un nombre important de progenitors han dimitit d’educar.
4. En conseqüència, les famílies deleguen a l’escola no només l’ensenyament de continguts, sinó també l’educació i la socialització dels infants.
5. I finalment, es considera que, a més, les famílies critiquen i menysvaloren els docents, fins al punt que arriben a posar els infants contra l’escola i actuen com a sindicalistes dels seus infants”.

Els mateixos autors, Collet i Tort (2011:74), aporten unes conclusions al seu estudi, anomenades *pistes*, que indiquen propostes de millora de les relacions família i escola. Aquestes es poden relacionar força amb la realitat de l’escola de Rellinars. Les divideixen en diferents àmbits que l’escola de Rellinars té en compte i intenta tenir incidència, per exemple en el plantejament i proposta de centre, la comunicació, les tutories, aules i aprenentatges i en la presència i govern de l’escola. Com es pot llegir a continuació, les famílies se senten part de l’escola:

“Una cosa bona d’aquesta escola és que vol involucrar i en part aconsegueix involucrar molt més als pares que en d’altres tipus d’escoles, jo veig i sento que els pares estem molt més involucrats, jo escoltava per la ràdio que els alumnes que tenen més percentatge d’èxit escolar són aquells que els pares que estan a sobre dels fills, que estan interessats, els fan un seguiment, tot i que només sigui per això ja els nostres fills tenen més possibilitats que no els hi vagi malament en el futur. Per què a nosaltres ens han aconseguit motivar en certa manera” (Pare de la classe dels mitjans).

Aquest capítol mostra la importància de crear sinèrgies entre la comunitat educativa i l’entorn per compartir el PEC i així poder avançar com a escola inclusiva. Els primers elements que emergeixen com a imprescindibles per poder portar-ho a terme són: la importància de ser una escola oberta i permeable a l’entorn, que estigui disposada al constant moviment i es qüestioni a ella mateixa, com aprèn.

També mostra evidències que una escola amb un PEC singular que s’allunya de perspectives tradicionals d’educació, no pot limitar-se únicament a explicar-lo a les famílies. Si realment hi ha voluntat de compartir-lo amb elles caldrà que els pares i mares visquin en primera persona el tipus de procés d’ensenyament-aprenentatge que el centre proposa. També s’intueix la importància de compartir espais, de diferent naturalesa, entre

tots els agents de la comunitat educativa. Per exemple, espais com les *Converses* que permeten donar respostes a les inquietuds de les famílies, a la voluntat dels alumnes per treballar amb les seves famílies dins l'escola, etc.

Per últim però no menys important, també és evident la voluntat de l'escola per educar d'acord amb el que la societat demanda. És a dir crear ciutadans del present però també del futur, tenint en compte que aquest es presenta, més que mai, molt canviant, ambigu, incert i complex. Les famílies que participen a les *Converses* estan molt d'acord i els costa entendre perquè hi ha famílies que segueixen queixant-se i preferint una educació de caire més *tradicional*.

“La por encara queda però veiem altres coses que van guanyant, en un ensenyament més tradicional potser no es posa tanta atenció en el futur. Sobretot que facin pensar als nens per ells mateixos, experiments, que ells mateixos vagin buscant les solucions. Està bé, no que els hi diguin la solució és aquesta i s'ha de fer així, i si proven allò i això...en el dia de demà tindrem feines que encara no existeixen. És molt possible, *què els hi vols ensenyar llavors?* Has d'ensenyar els mecanismes perquè el dia de demà els utilitzin per fer aquestes feines però sobretot imaginatives perquè en aquest món que està tan globalitzat tu potser et penses que tens una idea original i hi ha un altre que ja la té, t'han d'ensenyar a pensar d'una altre manera per aconseguir coses d'una altra forma perquè sinó serem tots borregos iguals...” (Pare de la classe dels grans).

“Però hi ha gent que es queixa, i els hi fas veure *per què et queixes?*, si els compares amb altres nens d'altres escoles, ni paguen el que altres estan pagant i mira com els tracten...” (Mare de la classe dels mitjans).

Aquest capítol ha estat centrat en abordar la importància de la comunitat educativa i l'entorn per avançar en la construcció d'un PEC consistent i consensuat. Abans d'acabar però, presentaré un últim apartat que consisteix en l'anàlisi dels elements inclusius del present capítol.

### *Anàlisi dels elements inclusius de la comunitat educativa i l'entorn*

La col·laboració estreta entre les famílies, l'entorn i els mestres afavoreixen que una escola sigui més inclusiva. Concretament en les dimensions de la creació de cultures i desenvolupament de pràctiques inclusives. Els diferents ítems de la dimensió sobre la creació de cultures inclusives aborden el tema de les relacions entre el professorat i les famílies (A.1.5), el treball conjunt entre mestres i el Consell Escolar (A.1.6) i per últim, la implicació de les institucions municipals amb el centre (A.1.7).

Com he exposat en aquest capítol totes les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques del centre i es proporciona a totes les famílies l'oportunitat d'estar implicades en la presa de decisions sobre aquest (mitjançant l'AMPA o el Consell Escolar) i en les activitats (per exemple proposant un taller o fer el rol “d'expert” sobre una

temàtica). Tanmateix els membres del Consell Escolar comprenen l'estructura organitzativa del centre i les responsabilitats del professorat i estan ben informats de les polítiques escolars. Aquest es va formar tan bon punt es va inaugurar l'escola i té un bon funcionament, hi ha bona entesa entre tots els membres que el formen: mestres, famílies i representants de l'ajuntament. Aquests han anat canviant però sempre s'ha mantingut l'acord d'aprovar tots els aspectes per consens i no votant. Si algun tema no es veu clar i no és urgent, es deixa passar un temps per acostar posicions i arribar a acords.

Com he anat constatant l'escola de Rellinars, des de la seva obertura, resta oberta a totes les institucions de la comunitat local i promou que s'impliquin en el centre. Hi ha bona voluntat mútua per compartir recursos, consensuar opinions, tenir en compte punts de vista tant per part de l'escola com de totes les persones implicades en institucions locals.

Aquesta estreta col·laboració amb les famílies i l'entorn permet que hi hagi espais per compartir els valors de l'educació inclusiva (A.2.2) ja que el projecte educatiu recull clarament la voluntat inclusiva del centre i s'entén la inclusió com un procés inacabable d'augment de la participació, més que no pas el fet d'accedir al centre. Es veu la diversitat com un recurs ric per incentivar l'aprenentatge i no pas com un problema, un fet que les mateixes famílies poden viure en primera persona durant *les Converses*.

Un últim punt a destacar, dins de la dimensió de desenvolupar pràctiques inclusives, és la importància que atorga l'Escola de Rellinars a conèixer i aprofitar els recursos de la comunitat (C.2.4). Aquests s'actualitzen amb regularitat, s'inclouen per exemple: museus, galeries d'art, partits polítics, centres religiosos, líders de minories, representants de grups comunitaris ètniques i associacions sindicals, departaments de l'ajuntament, oficines d'informació ciutadana, organitzacions no governamentals, empreses locals, biblioteques, hospitals, masies/granges rurals, casals d'avis, serveis de policia i bombers, associacions de pagesos, universitats, estacions de tren, associacions de voluntariat, centres i instal·lacions esportives, transports, etc. Els recursos contribueixen al currículum de l'escola i són font de suport a l'aula, també moltes vegades aquests suposen l'inici d'un projecte (per exemple a partir d'una notícia al diari). De la mateixa manera es compta amb diferents professionals de la comunitat (serveis socials, jutge de pau, policia local, etc.) i es demana a l'alumnat que porti de casa materials útils per a les activitats de classe.

Per acabar amb l'estudi de cas presentaré l'últim capítol, el número vuit dedicat a trencar els estereotips existents sobre l'escola rural i l'ensenyament multigrà, a partir de tota l'anàlisi realitzada.

## CAPÍTOL 8. CONTRASTOS, DIFERENTS VISIONS SOBRE L'ESCOLA RURAL I L'ENSENYAMENT MULTIGRAU. PROBLEMÀTIQUES I OPORTUNITATS

“Si tu entres a una classe i els preguntes què fas? I et diuen matemàtiques malament, si et diuen solucionant un problema sobre això o allò, per exemple, això pot indicar que fan quelcom complex” (Carme).

Aquest capítol, lligat amb els motius que em porten a iniciar la tesi doctoral exposats al capítol autobiogràfic i amb la pròpia recerca realitzada, pretén iniciar un debat en relació als estereotips que envolten l'escola rural i l'ensenyament multigrau. La realitat de l'escola de Rellinars i la meva experiència sobre el tema m'ha permès contrastar les diferents visions existents entre els mestres de l'escola, els discursos del SERC i la realitat d'altres escoles rurals del país.

Hi ha un gran nombre de novel·les i llibres basats en experiències reals que mostren que quan un mestre, novell o sense experiència a l'escola rural, entra a una aula multigrau, no queda indiferent (Aldecoa, 1991; Baquedano, 1979). Davant la diversitat d'edats, el mestre es pregunta: “*què he de fer? com puc fer classe a tots els alumnes alhora?*”.

Per obtenir respostes cal que el mestre es posicioni com a docent. Aquesta posició dependrà de les dimensions analitzades en els capítols anteriors però també de la seva pròpia visió sobre la multigraduació i els possibles prejudicis que pugui tenir. Aquests estaran condicionats per la seva experiència anterior, formació, el tipus d'escola on es trobi, etc., fent que aprofiti amb més o menys mesura la possibilitat que ofereix la multigraduació per portar a terme pràctiques educatives inclusives. És a dir, relacionat amb els elements pedagògics de la conceptualització del terme realitzada al capítol dos, les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir l'escola rural poden emergir amb més o menys força.

L'apartat que desenvolupo a continuació correspon a aquests dos aspectes, per una part les visions sobre la multigraduació i per l'altre, les oportunitats que aquesta organització pot arribar a oferir.

El concepte d'aula multigrau està directament associat al terme d'Escola Rural i la conceptualització del mot, com he exposat en el marc teòric, ha anat variant al llarg de la història. Durant els anys d'elaboració de la tesi doctoral he pogut anar compartint les idees i visions sobre l'ensenyament multigrau amb diferents persones com companys del SERC, del GIER, altres mestres d'escola rural, mestres d'altre tipus d'escola, estudiants de Grau de Mestre i de Màster en “Educació i Desenvolupament Rural”, companys i professors de doctorat, etc. Aquesta informació contrastada amb el treball de camp de la present recerca, m'ha permès configurar un seguit d'*idees* i *visions* de l'escola rural i de les aules multigrau organitzades en sis apartats. Aquests van encapçalats per cites textuais dels mestres de Rellinars que permeten desenvolupar els contrastos amb altres escoles

rurals<sup>50</sup>. La primera fa referència al conjunt de l'escola lligada amb el municipi, la segona inclou tant escola com aula i, posteriorment, les quatre següents són específiques d'aula multigrau.

### **8.1 “Abans de venir a Rellinars, pensava que seria el típic poble català amb famílies de tota la vida”**

El perfil de l'alumnat de les escoles rurals a Catalunya és ben divers, la presència de famílies d'origen del mateix poble és baix, degut als moviments migratoris dels últims anys.

Des de 1981, i especialment a partir de 1999, s'ha registrat una recuperació demogràfica i social del món rural, trencant amb un llarg procés de despoblament, degut també a la millora de les infraestructures i a la conversió de les capitals comarcals en nuclis amb rang de ciutat que ofereixen, a una distància assumible, els mateixos serveis que l'Àrea Metropolitana de Barcelona (Aldomà, 2009). L'autor de l'estudi assegura que el nivell de renda de la població rural catalana és ara "igual o superior al de les ciutats", i que la població rural catalana actualment està deixant de ser mers productors d'aliments per abastar també altres sectors econòmics a part del primari.

Tot i que el món rural català està envellint, aquests últims anys les zones rurals han viscut un important augment demogràfic. Es deu en gran part a l'afluència d'immigrants estrangers a la cerca de treball tot representant una font de rejuveniment establint-se en aquelles zones de més dinamisme. A partir de finals del segle XX el tipus d'immigració ha canviat<sup>51</sup> i les persones que arribaven a Catalunya procedien de països de fora de la Unió Europea. Aquest fet, sumat als baixos índexs de creixement natural de la població, ha tingut unes conseqüències importants per a l'evolució demogràfica i estructura social de Catalunya, especialment de les zones rurals. Actualment, la greu situació de crisi econòmica que estem vivint fa que els processos migratoris hagin canviat de sentit i siguin molts joves els que marxen de Catalunya. En relació a l'augment o disminució de la població en les zones rurals com a conseqüència de la crisi econòmica, encara es descobreix quina repercussió real tindrà.

En aquesta mateixa línia i recuperant la conceptualització teòrica “d'escola rural” realitzada al capítol dos, pel que fa al context extern s'apunta que “el territori rural i els seus habitants estan en constant transformació, és un sistema que es va adaptant i redefinint, comportant una pèrdua de la identitat tradicional de ruralitat” com a conseqüència d'aquests constants moviments i de la millora de les comunicacions. Aquest

---

<sup>50</sup> Faig referència a escoles rurals que hi tinc contacte ja sigui perquè hi realitzo treball de camp dels projectes de recerca en els quals participo o bé perquè tutoritzo estudiants de pràctiques. Per qüestions ètiques de la recerca mantinc l'anonimat d'aquestes.

<sup>51</sup> A la dècada dels seixanta van arribar a Catalunya aproximadament un milió i mig de nouvinguts procedents de la resta de l'Estat espanyol agrupant-se majoritàriament a l'àrea metropolitana de Barcelona.

és precisament el cas de l'escola de Rellinars, que com he exposat a la introducció del capítol, està situada en un petit municipi situat al Vallès Occidental, comarca predominantment urbana (OCDE, 2007) i on el nombre de persones nouvingudes és baix. Aquest municipi té les característiques d'una urbanització, hi ha pocs habitants nascuts al mateix poble o de fora de Catalunya, hi predominen les famílies que provenen de barris de grans poblacions com Terrassa o Barcelona. Es tracta de pares i mares d'alumnes que són fills d'immigrants de la resta d'Espanya, segones generacions que han heretat un solar o una casa familiar (anomenada de forma col·loquial "torre", construïda normalment pels mateixos progenitors o per ells). El perfil socioeconòmic i cultural del municipi és baix i els conflictes, de diferent naturalesa, entre els habitants són comuns.

Per tant el fet de ser un petit municipi, on tothom es coneix molt, no és un fet positiu per se, sinó que pot ser justament al contrari depenent de les dinàmiques que hi hagi entre els seus habitants. En aquesta mateixa línia, segons els mestres, a dins de les aules els conflictes s'han suavitzat amb els anys però encara existeixen dificultant la tasca docent:

"Ara ha canviat, però abans havíem d'estar separant els nens cada dia, es discutien perquè tu m'has dit això o allò. Els alumnes ens deien jo no deixo de pegar fins que no em deixin de pegar" (Xavi).

Durant el treball de camp he pogut presenciar aquesta tensió i certa violència a les aules per part dels alumnes, sobretot per part dels de la classe de grans on s'accentua aquest perfil de famílies esmentat anteriorment. Aquest fet m'ha produït en molts moments incomoditat i la incapacitat de poder-me centrar en els aspectes pedagògics que em proposava a la recerca, ja que els actitudinals els eclipsaven. Amb la voluntat de relativitzar el que succeïa i continuar amb la meua recerca, em recolzava en les paraules de Domènech i Viñas (1997:60) que evidencien la complexitat de la convivència a les aules:

En ningún espacio como en el aula, se pide a un colectivo tan numeroso de individuos agrupados, tan próximos unos de otros durante tantas horas al día, que actúen y trabajen con eficiencia plena en tareas de aprendizaje difícil y, además, que actúen armoniosamente.

Gran part de les observacions inicials les vaig realitzar a l'aula on hi havia més conflictes. Eren tan constants que fins i tot en algun moment vaig creure convenient buscar una altra escola rural. Deixant passar uns dies sense anar-hi, comentant-ho amb companyes i reflexionant-hi, em vaig adonar que m'equivocava volent canviar de centre ja que tenint en compte les característiques, el projecte educatiu que van construir guanya encara més importància, valor i utilitat social, com es desprèn de les paraules dels mestres:

"Hi ha escoles que malgrat els mestres a l'escola ja aprenen, ja que venen amb un nivell de casa... aquí aprenen gràcies a l'escola perquè a casa..." (Xavi).

"Els hi diem als alumnes que l'única cosa que tenen respecte altres nens/es és que ho tenen més difícil però han d'arribar igualment, els hi diem: *espavila't, ja t'ajudaré, et*

*donaré recursos, et donaré estratègies etc i si et poses nerviós t'esperes a que et passi "*  
(Carme).

Per tant la realitat a les aules de l'escola Rellinars i de moltes aules d'escoles rurals és ben plural pel que fa a l'origen de l'alumnat, a part dels nens i nenes nascuts al propi poble hi ha molts altres provinents d'altres comarques, comunitats autònomes o països. A part del fenomen de la immigració de fora d'Espanya dels últims anys, a les zones rurals existeix molta mobilitat interior relacionada amb el mercat de treball i la millora de les condicions de vida. Actualment hi ha molta mobilitat per motius laborals, ja sigui instal·lant-se en el món rural per trobar-hi oportunitats; per exemple, en el cas de les comarques pirinenques catalanes treballant en sector serveis o bé marxant de les zones rurals cap a les ciutats per trobar feina. Però també trobem municipis que fan crides populars per acollir famílies amb fills (per exemple l'Escola de Tírvia de la ZER Alt Pallars Sobirà) i d'aquesta manera evitar el tancament de l'escola. També hi ha famílies que aposten per un canvi de vida radical, i altres que aquests anys, pel preu de l'habitatge i la qualitat de vida, opten pel món rural. També hi ha altres motius, com al nord de la comarca del Berguedà, on hi ha força casos de famílies que s'instal·len a viure a municipis rurals, ja que els hi ho han recomanat des dels serveis socials de ciutats situades a l'àrea metropolitana de Barcelona. Són casos de famílies que presenten problemàtiques de diferent tipus i que des de serveis socials creuen convenient que canviïn de context.

Tot això comporta que a l'escola rural hi hagi famílies que poden sentir-se "descontextualitzades", altres que "estan de pas" a l'escola i en resum, un perfil d'alumnat que no es correspon amb l'imaginari que podem tenir d'una escola rural amb nenes i nens "del poble de tota la vida".

## **8.2 "El fet de tenir pocs alumnes a l'aula no ens resulta positiu per l'aprenentatge. En tenim uns vint per classe, semblant a una escola ordinària. Pel que fa al centre, si que s'agraeix que sigui de petites dimensions"**

Quan es fa referència als avantatges de l'escola rural, un dels temes més generalitzats és que el fet de tenir un nombre baix d'alumnes és positiu ja que facilita que el mestre pugui atendre individualment a cadascun dels alumnes segons la seva edat o necessitats. Aquesta afirmació es sustenta en el paidocentrisme, entesa com "una doctrina pedagògica que defensa que el fonament i l'eix de tota la tasca educativa és l'alumne, i considera la infantesa com una etapa amb característiques pròpies que cal potenciar, i no pas com un moment de transició cap al desenvolupament de l'adult" (IEC, 2011)<sup>52</sup>. Des d'aquesta perspectiva, els mestres que augmenten de nombre d'alumnes a l'escola rural veuen problemàtic poder atendre'ls, fan ús de recursos individualitzats (com el pla de

---

<sup>52</sup> Segons el Diccionari de la llengua catalana de l'IEC, versió online.

treball individual) i agraeixen tenir una mestra de suport per poder dividir el grup en dos subgrups i així treballar amb grups més homogenis d'edats.

Contràriament a aquesta idea tan generalitzada sobre els avantatges d'una ràtio baixa, els mestres de l'escola de Rellinars no consideren positiu el fet de tenir pocs alumnes a l'aula. Malgrat que reconeixen que els hi representaria menys dedicació d'hores (pel que fa als informes, seguiment dels alumnes, entrevistes amb les famílies, etc.) tenir pocs alumnes els hi resulta problemàtic i menys estimulants des d'un punt de vista pedagògic:

“Quan tu tens en una classe vuit alumnes tu no pots fer que es reproduixin, que es multipliquin les idees, i a vegades tens vuit que si dos són germans, el petit no pot sortir mai de tenir el rol de germà petit, mai. I aquestes escoles rurals petites tenen el repte de preguntar-se “què faig jo perquè sigui realment ric tenint deu nens a l'aula?” El fet de tenir alumnes de diferents edats s'han de plantejar coses diferents, igual que les escoles amb molta immigració” (Xavi).

Un exemple és el cas d'una mestra de l'escola que el curs passat va tenir una aula amb deu alumnes del mateix curs, tercer de Primària. Aquesta situació aparentment ideal la va sorprendre fins i tot a ella, ja que si entenem l'aula com una comunitat d'alumnes que aprenen, el fet de ser pocs alumnes pot provocar que el grup tingui una sèrie de necessitats com a grup que no es puguin cobrir:

“És curiós i a mi mateixa em va sobtar, tenim com uns prejudicis o estereotipis creats que pensem que tractaré millor si tinc pocs alumnes i no, jo m'he adonat que no, que la qualitat la dones tu com a mestra i la teva implicació, no el nombre d'alumnes” (Tutora dels mitjans).

“Vaig tenir la sensació que els de tercer s'havien estancat, va arribar un moment a mitjans de curs, cap a setmana santa, que tots es coneixien, tothom sabia...ja s'esperava tot de tothom i era com que el grup ja s'havia estancat. Sí que influeix, jo crec que per lo bo i per lo dolent quan jo, per exemple, estava a tercer i érem deu nens, les virtuts es veuen més i els defectes també s'agreuaven més. Perquè tot s'agreuja més, lo bo és massa bo i lo dolent és massa dolent...Són moltes hores que convivim a l'aula i ens coneixem molt. Per exemple, el Roger feia tonteries o el Roger és nerviós, els altres ja ho donaven per fet i indirectament li permetien i el Roger s'aprofitava d'això” (Tutora dels grans).

El fet de ser pocs alumnes provoca que tot s'agreuï més, tant per bo com per dolent com afirmava la mestra entrevistada, ja que en la línia de les paraules d'Altimir (Domingo, 2009), en aquest tipus d'aules més familiars “l'individu emergeix amb més força” o en altres paraules, en aquest cas de Ferrière (1982:40):

En las nuevas escuelas rurales se evita la represión de las tendencias naturales del niño; al contrario, diría, se les permite manifestarse libremente; incluso a veces se les empuja a ello. Tienen ocasión de exteriorizarse con espontaneidad (...).

En el cas de l'escola de Rellinars les aules tenen aproximadament vint alumnes, justament per evitar el col·lapse, i fomenten que siguin heterogènies pel que fa a les edats ja que ho consideren pedagògicament ric. Per tant, a diferència de moltes escoles rurals, la ràtio de l'escola de Rellinars està dins de la mitjana del nombre d'alumnes més comú a les escoles catalanes, entre vint i vint-i-cinc.

Freinet, tenint en compte que a la seva època acostumaven a ser de cinquanta, ja defensava el marge entre vint i vint-i-cinc. Imbernón (2010:100) revisant les idees de Freinet, ens recorda que l'autor ja afirmava aleshores que la sobrecàrrega de les classes és sempre un error pedagògic, ja que una classe nombrosa funciona si la finalitat és instruir però no si és educar. Freinet destaca alguns aspectes que necessiten d'aquest grup més reduït, no anònim ni massificat: el desenvolupament de la persona moral, social, intel·ligent, investigadora, creadora, matemàtica, música, artista, etc. I insisteix en la necessitat de treballar en equip, la qual cosa no permet l'anonimat de la *massa anònima*. El nombre d'alumnes juntament amb els criteris organitzatius de l'espai i el temps, determinaran les pràctiques tal i com vaig anotar a la llibreta de camp (26/1/2011):

“Acostumen a seure en forma de quadrat, fent que tots es puguin veure, les mestres incloses, però sovint es col·loquen en petits grups de quatre o cinc persones per treballar de forma col·laborativa o cooperativa. Es mouen lliurement per l'aula, s'organitzen i utilitzen els recursos que necessiten, com l'ordinador, material, llibres de consulta, la xarxa de relacions etc. les mestres van resolent dubtes i guiant processos”.

En relació als resultats acadèmics dels alumnes d'aules multigrau, els antecedents mostren que no depenen de l'atenció individualitzada que permet la baixa ràtio d'alumnes de l'escola rural, sinó que estan més relacionats amb les metodologies que es porten a terme i en la gestió del treball grupal que es realitza (Barbara i Pavan, 1992; Gutiérrez i Slavin, 1992).

Un altre tema recurrent és el de la mida de les escoles, són nombrosos els autors que defensen la possibilitat de gestionar millor un centre de dimensions reduïdes i amb pocs alumnes. L'escola de Rellinars té aproximadament setanta alumnes i una mitjana de vint alumnes per classe. Tot i ser gran per tractar-se d'una escola rural, en comparació amb la majoria d'escoles de Catalunya és un centre de petites dimensions i per tant en la línia del que exposa Denninson en la seva novel·la “La vida de los niños” (1969:25), és un fet que ajuda:

“Para algunas personas puede parecer extraño hablar de riqueza de experiencia cuando sólo había veintitrés niños y muy pocas maestras educativas. Pero éste es exactamente el caso. La escuela demasiado grande no crea diversidad de experiencias, crea anonimato y angustia, y una cualidad impersonal de mostrar y ver. Para los niños es como atravesar un almacén, mirando miles de objetos, más sin tocar nada. Entre veintitrés niños, en condiciones de libertad y respeto, hay una verdadera abundancia de experiencia. Experiencia en profundidad, y lleva a cabo cambios decisivos”.

Per tots aquests motius, l’afirmació tan estesa que defensa la qualitat dels processos d’ensenyament-aprenentatge a l’escola rural pel fet de ser menys alumnat i associar-ho a l’atenció més individualitzada, estaria plena de matisos, relacionats amb les concepcions de l’aprenentatge que he anat exposant en aquest apartat i molt arrelada a les següents idees claus: més contacte individual amb cada infant i més facilitat organitzativa de l’escola.

### **8.3 “Entenem l’aula i l’escola com una comunitat de persones que aprenem juntes i ens necessitem per aconseguir-ho”**

Quan es fa referència a les aules multigràu, emergeix amb força la idea que un dels beneficis més evidents de l’escola rural és que els alumnes grans ajuden als petits i que això resulta molt enriquidor per als de menys edat. Des del meu punt de vista aquesta afirmació està incompleta ja que està redactada des d’una perspectiva tradicional de l’educació on únicament compten les interaccions puntuals de les persones més grans cap als més petits, reproduint més la idea de transmissió de coneixements que de treball col·laboratiu. A Rellinars són totes les persones implicades, independentment de l’edat, els qui en un cert moment del dia mentre treballen plegats, poden adoptar el rol de docent o discent. Des dels alumnes més petits, les mestres, gent del poble, els experts que vénen o les pròpies famílies. Però, sobretot, dins les aules entre els mateixos alumnes de diferents edats.

Des d’aquesta visió multidireccional de l’ensenyament-aprenentatge, Denninson (1969:81) argumenta que “al dejar a los niños con sus propios recursos, tienen un efecto curativo mutuo. Esta es la clase de consideración considerada romántica por muchos profesionales pero muchos maestros y padres reconocerán en tal afirmación uno de los más bellos y significativos hechos de la vida. ¿Sería posible el crecimiento – realmente existiría el mundo – si lo que reciben los niños estuviera restringido a las cosas que deliberadamente ofrecen los adultos?”. Són precisament aquestes possibilitats d’interacció natural que ofereix l’organització multigràu i el plantejament pedagògic de caire inclusiu de l’escola de Rellinars, el focus i alhora el motiu de les qüestions d’aquesta recerca.

La teoria de l’aprenentatge en aules multigràu a partir de cercles concèntrics de Boix (1995) és compartida pels mestres del SERC, però a moltes escoles rurals no es porta a

terme. Com explica, de forma crítica, el director de l'escola de Rellinars, una de les activitats més comunes de les escoles rurals i que ells també realitzen és la lectura conjunta, on els més grans ajuden a llegir als més petits. Aquest creu que fer únicament aquesta activitat interredat en una escola rural és un profit molt pobre de les oportunitats que la multigraduació ofereix i que això va lligat a la concepció tradicional de les escoles sobre el significat d'educació:

“La màxima experiència a l'ER és explicar-se contes entre tots, això ja és la vida a l'aula però a l'escola rural que l'únic que facin és explicar-se contes, és molt pobre, es no treure molt suc. Aquesta idea que tenen que els grans ensenyen els petits i el petit al gran, quan ensenyen les multiplicacions o sumes al de 3r els de 1r escolten i ja li sona, és molt pobre. Però no és perquè sigui escola rural, sinó per la manera d'entendre com aprenem” (Xavi).

En la línia de la importància d'aprofundir en les concepcions pedagògiques que tenen els mestres i veure la relació d'aquestes amb les pràctiques educatives que porten a terme, comparteixo totalment l'argument de Ferguson i Jeanchild (a Stainback i Stainback, 2004:187) sobre la multigraduació que alerten que “el simple fet d'agrupar a alumnes amb característiques molt diferents no reforça l'aprenentatge de cadascun ni estableix relacions positives entre ells. En realitat, si els mestres no actuen amb cura, pot ocórrer el contrari. La proximitat física és una condició necessària però no suficient. Els dos factors principals que determinen l'èxit o el fracàs de l'ensenyament en grups heterogenis són la forma d'organitzar els grups d'alumnes i la planificació de les seves experiències d'aprenentatge”. Per tant, el mestre té un paper fonamental en aquest tipus d'organització. Com he anat desenvolupant durant els anteriors capítols, a l'escola de Rellinars es promou l'aprenentatge complex, sustentat des dels principis de l'educació inclusiva, on els continguts pedagògics són l'eix de l'aprenentatge i la realitat que vivim, l'entorn on ens trobem i tots els agents implicats tenen molta importància.

Precisament els agents implicats i l'entorn també formen part d'aquesta comunitat de persones que és l'aula i l'escola, amb aquests no només aprenen junts sinó que es necessiten per poder-ho fer. Des d'aquest punt de vista, l'escola rural ha estat, històricament, molt lligada al context extern. Com es pot llegir a la conceptualització teòrica sobre el terme, realitzada en el capítol dos, un dels elements convergents durant la història és la funció social de les escoles rurals i el seu paper en el poble, ja que en molts casos aquesta ha estat l'únic focus cultural del municipi. L'escola de Rellinars n'és un exemple i afegiria també la seva permanent voluntat d'organitzar una acció cultural intensa sobre el municipi, buscant la participació de tots els agents.

#### **8.4 “El fet de tenir alumnes d’edats diferents a l’aula no és cap inconvenient per nosaltres”**

Molt relacionat amb l’apartat anterior, a l’escola de Rellinars la qüestió multigrau es viu amb naturalitat, a diferència de la majoria de mestres d’altres escoles que reconeixen que els va comportar un obstacle inicial tenir alumnes de diferents edats. És força generalitzat entre aquests recordar els seus inicis i les primeres sensacions a l’escola rural i, també, és força comú sentir-ho de mestres o futurs docents quan imaginem haver de treballar-hi. Des d’una concepció de caire *tradicional* de l’educació, haver de donar resposta a alumnes de diverses edats alhora implica haver de dissenyar i portar a terme activitats diferents per a cadascun diferenciadament, la qual cosa es preveu com una gran càrrega de feina i difícil. És comú sentir mestres que, basant-se en les etapes evolutives de Piaget, veuen els inconvenients de l’aula multigrau i afirmen que “s’han de multiplicar pel nombre de cursos que tenen, perquè cadascú fa el que li pertoca per edat, i és clar així no poden arribar a tots” o bé que organitzin els grups de l’escola buscant que aquests siguin el màxim d’homogenis possible.

En el cas dels mestres que trenquen amb aquesta perspectiva més aviat *tradicional* de l’educació i que porten a terme pràctiques educatives més inclusives, inicialment tenir a l’aula alumnes de diferents edats els hi continua semblant una tasca complexa però sense connotacions negatives de cap tipus. Aquest fet segurament està relacionat amb la idea de graduació escolar que tenim tan interioritzada, fruit de la pròpia experiència com a discent, ja que la majoria de mestres han estat alumnes d’aules graduades, i també han rebut una formació universitària on, la multigraduació i l’escola rural, no han estat prou visibles als plans d’estudi.

En el cas de l’escola de Rellinars, com he exposat a l’estudi de cas, els mestres que s’inicien en la seva carrera docent destaquen que els hi resulta complicat treballar a una aula multigrau ja que, d’aquesta manera, a causa de l’inexperiència, no tenen clar què correspon a cada nivell. Tot i que inicialment pensaven que haurien agraït començar en una escola graduada amb una programació pautada, creuen que han après molt, adquirint bagatge i reflexivitat.

Els mestres que porten un temps treballant-hi, exposen que aquesta organització els ha permès trencar estereotips que podien tenir inicialment, arribant a la conclusió que és igual de difícil gestionar una aula monograu que multigrau, ja que la qüestió realment important és posar esforç en canviar l’enfocament tradicional que encara avui impregna a tantes escoles. Aquesta idea està en la línia del que exposa Imbernón (2010:68), en un llibre sobre Freinet, assenyalant que “la pedagogia tradicional sempre ha utilitzat la negació i la jerarquització a nivell individual i l’homogeneïtat i la graduació com a estratègies de grup” i afegint que “quan Freinet comença a treballar a les aules les diverses habilitats de la infantesa respectant el context i la diversitat que hi tenen lloc i quan s’introdueix en el discurs educatiu el context de l’alumnat, del professorat i de

l'escola, així com el respecte a la diversitat dels individus, apareix una nova manera de veure els processos educatius". Aquesta mirada, provinent del moviment d'Escola Nova de finals del segle XIX i posteriorment recuperada durant les darreres dècades del segle XX amb els moviments de renovació pedagògica en un moment on conflueixen una sèrie de factors (Soler, 2009), és la que comparteixen els mestres de Rellinars i la que possibilita portar a terme pràctiques educatives de caire inclusiu:

"Primer pensava que seria molt complicat per la feina del tutor o per la meva mateixa tenir diferents edats però després he vist que no hi ha gaire diferència amb un grup de nens de la mateixa edat. Perquè dins d'un grup de la mateixa edat hi ha sempre nivells clarament diferenciats. Jo feia el mateix, segons el que estàvem treballant si fèiem llenguatge musical si un nen arriba fins aquí doncs fins aquí, qui veia que podia fer més li posava reptes nous perquè tibés més. Primer, pensava que seria un problema, però després he vist que no, fins i tot ha estat positiu perquè m'ha tret prejudicis perquè és igual que una altra aula, si vols aprofitar has de donar diferents opcions" (Mestre de música).

És important que els alumnes comptin amb aquesta diversificació d'opcions segons el seu ritme, independentment de l'edat biològica, però hi ha situacions que són els mateixos alumnes que la recorden. Aleshores els mestres, davant d'aquest fet, han d'aprofitar aquest incident de la millor manera pensant i depenent de l'alumne, per exemple, com es pot llegir en les següents notes de camp (11/1/2011):

"A la classe dels grans (4t, 5è i 6è) la mestra està dictant dues preguntes i els alumnes demanen que les repeteixi ja que no han tingut temps de copiar-les. La mestra els hi diu que *ja són prou grans com per escriure-ho més ràpid*. Un nen de quart respon: *els de 4t no som tan grans*. La mestra ràpidament es fixa amb una altra nena de quart que sí ho té escrit, li mostra al nen, i respon: *això no és qüestió d'edat, es qüestió de prendre's la feina seriosament*".

En aquest sentit, quan la mestra diu "no és qüestió d'edat sinó de prendre's la feina seriosament" es refereix justament a la voluntat de Rellinars per trencar el fort estereotip de l'edat que hi ha a les escoles. Un estereotip molt interioritzat, ja que fins i tot alumnes acostumats a estar organitzats en aules multigrau, que l'utilitzen com a motiu per treballar menys, o més lentament, que els seus companys més grans. La mestra amb aquest comentari mostra que les seves expectatives són altes per a tots, independentment de l'edat, i promou l'adquisició de responsabilitats i l'aprenentatge dels alumnes.

Així doncs, seguint la conceptualització teòrica realitzada al capítol número dos, l'escola de Rellinars conté els elements convergents, relacionats amb els aspectes pedagògics, que s'exposen. Al llarg de la història, les aules de les escoles rurals es caracteritzen per tenir grups heterogenis multigrau i d'interacció multinivell, i com en el cas de l'escola de Rellinars, comportant una diversitat de models organitzatius segons el moment i les necessitats concretes. Aquest últim punt està directament associat amb els aspectes

referents als mestres i la necessitat de tenir docents integrals, molt implicats i ben formats en pedagogia, a poder ser amb formació específica sobre l'escola rural.

### **8.5 “És important que els nens i nenes aprenguin a escollir i responsabilitzar-se de manera autònoma (no autòmata)”**

Aquesta afirmació, recollida al PEC (2008:2), és molt utilitzada i àmpliament acceptada per part dels mestres d'escola rural de Catalunya. Però el terme “autonomia” és complex i el primer que ens hem de qüestionar és la pròpia definició. S'acostuma a utilitzar per referir-nos a que els alumnes d'escola rural són capaços de treballar sols, individualment, seguint un pla de treball individualitzat consensuat setmanalment o quinzenalment amb la mestra. Aquest cas és força comú a les escoles rurals catalanes. El pla de treball individualitzat està format per graelles que mostren què han de fer en cada moment, especialment quan han acabat la feina de gran grup i esperen començar-ne una de nova, sense haver de precisar el suport docent. Hi ha diferent tipus de plans de treball, els de caire *més tradicional* consisteixen en assenyalar les pàgines del llibre i els exercicis que han de realitzar de les diferents matèries, però també trobem altres que poden incloure activitats en grup o realització de parts de projectes d'aula o d'escola que estan portant a terme.

Alguns mestres també fan ús del terme “autonomia” per referir-se a que a els alumnes són capaços d'utilitzar un recurs de l'aula, com poden ser els llibres, les TIC, o diferents tipus de material en el cas dels més petits, etc., per ells mateixos. Però, és aquesta la idea que tenim d'autonomia?

L'estricta definició del terme *Autonomía* és “facultat de governar-se per les seves pròpies lleis” (IEC, 2012) o en altres paraules i relacionat amb el paper dels altres, s'entén per “la condició del individu que de nadie depende en determinados conceptos” (DRAE, 2012). Però l'autonomia en termes pedagògics és quelcom més complex, Reyero (2008:10) argumenta que fomentar l'autonomia de l'alumne es pot considerar com “un conjunt de procediments que tenen com a objectiu final aconseguir que cada alumne adquireixi les habilitats cognitives i instrumentals que els permetin realitzar el major nombre d'accions sense dependre d'altres persones”.

Per adquirir les habilitats cognitives i instrumentals que fomentin la iniciativa dels infants, l'escola ha de promoure implicar-los en les tasques que realitzen. L'escola de Rellinars permet que els alumnes posin a prova el binomi llibertat-responsabilitat, deixant marges amplis d'actuació i de presa de decisions. Llibertat entesa com la defineix Ferrière (1982:55), impulsor i referent de l'Escola Nova durant el primer terç del segle XX:

Liberarse de las contingencias, ser inaccesible a las preocupaciones que nos precipitan en la penumbra y la rutina del vivir, hacer lo necesario por los otros y por uno mismo (...): eso es libertad, la que quiero para el niño, la que debe aprender a conquistar.

El professor passa a tenir un paper més profund en les converses com a veu experimentada i és qui sosté l'equilibri emocional del grup. És una tasca complexa que requereix de molta professionalitat per part dels mestres, com ells mateixos evidencien:

“Si volem ciutadans responsables nosaltres també ho hem de ser, hem de donar exemple ja que juguem amb un marge de llibertat que cal ser-ne molt conscients, dels límits i de ser conseqüent amb tot ja que sinó es poden crear molts conflictes” (Tutora del grans).

“No és l'escola de la felicitat on els alumnes puguin dir que volen fer i què no, ja que pel mestre tot ha de tenir un objectiu final i sobretot buscar que tingui un sentit pel grup” (Tutora dels grans).

La diferència entre els plans de treball que he esmentat anteriorment amb la planificació setmanal que confecciona l'alumnat de Rellinars, és que aquests en comptes de ser individualitzats són de grup, per tant és entre tots que han de pensar què necessiten, com i qui ho farà. El mateix passa amb l'autonomia d'aprenentatge, es pot circumscriure a promoure la presa de decisions individuals (triant entre diferents opcions, l'ocupació d'un temps quan un alumne acaba abans que els altres, etc.) o bé es pot relacionar amb la capacitat de prendre decisions més complexes amb els companys relacionades amb les diferents maneres d'entendre l'aprenentatge per part del professorat.

Tot això implica, com he comentat anteriorment, i en la línia de la conceptualització realitzada sobre el terme “escola rural”, que els mestres han de ser polivalents ja que les tasques que han de realitzar són quantioses, complexes i molt diverses.

### **8.6 “Hi ha molts moments, fins i tot, que ens oblidem que tenim diferents edats a l'aula”**

La frase que encapçala aquest apartat la comparteixen tots els mestres de l'escola de Rellinars i també els alumnes. Això ha estat evident quan els he demanat el curs que feien i s'ho havien de pensar o bé em deien els anys directament.

Durant aquests anys d'estudi, han estat nombroses les vegades que he sentit l'afirmació “el multigràu fa que el nivell de la classe baixi, és perjudicial sobretot per als grans, que com que han d'ensenyar als petits, aprenen menys”, sobretot per part de persones que desconeixen la realitat de l'escola rural o tenen alguna referència o experiència d'alguna escola rural que no funciona prou bé. Les famílies de l'Escola de Rellinars, com es pot llegir al capítol sis, van mostrar resistències per aquest tema des de l'inici de vida del centre. Especialment aquelles famílies amb fills i filles a EI on es va apostar clarament per tenir dues classes el màxim d'heterogènies d'edat (P3-P4-P5) en comptes de configurar-les per edats iguals.

“Al principi els hi explicàvem als pares la idea d'escola que tenim, i el tema edats no ho abordàvem perquè no creiem necessari i va ser una de les causes de crisi. Els pares van dir si el meu fill fa tercer i va amb un de primer, què?” (Xavi).

Aquestes famílies, força d'elles sense una trajectòria d'èxit acadèmic, qüestionaven el fet de la heterogeneïtat d'edats sobretot des de la perspectiva del dèficit, posant èmfasi en que podia ser perjudicial pels alumnes de més edat i no al revés.

Per una banda, és cert que existeix influència dels alumnes de més edat sobre els més petits, i en la majoria dels casos aquesta és positiva per als alumnes de menys edat i els serveix per millorar.

“Quan tens vint-i-quatre alumnes, estàs constantment treballant la cohesió de grup perquè tots són molt diferents i van canviant. Els nens que he tingut aquest any, sobretot els de 6è que només són dos, de setembre a juny han fet un canvi de mentalitat ja que van enfocats cap a l' institut i això, genera, influencia en el grup. És com una competitivitat sana, si aquest millora jo també vull millorar amb el que sigui, si aquest fa bona lletra jo....llavors hi ha com més *vida* trobo jo” (Tutora dels grans).

Però basant-me en els antecedents sobre la multigraduació, revisats al marc teòric de la present tesi doctoral, destaco que no hi ha un acord generalitzat sobre si l'organització multigrada de les aules és causa de millors o pitjors resultats acadèmics. Veenman (1995 i 1997) no hi troba cap diferència entre aules multigrada i monograu, Mason i Burns (1996) creuen que és més efectiva l'organització monograu. Un gran nombre d'estudis mostren que l'èxit de la multigraduació està molt lligada al mestre, ja que aquest tipus d'organització requereix més planificació, desenvolupament professional, treball i col·laboració entre mestres que a les aules monograu (Cushman, 1993 i Miller, 1996).

Com es pot llegir al capítol sis, l'escola de Rellinars potencia el treball col·laboratiu, la pràctica-reflexiva i la formació permanent del mestres, per tant aquests creuen en les potencialitats de la multigraduació per sobre de les aules monograu. Per qüestions organitzatives, durant un curs hi va haver una aula monograu composta per deu alumnes, tots ells de tercer de Primària. La mestra, que va ser tutora aquell any i que durant l'any posterior va ser-ho dels mateixos alumnes però en una aula multigrada, quan aquests feien quart de primària i van passar a formar part de la classe dels “grans” (4t, 5è i 6è), afirma:

“Sí, aquell any tenia una classe de deu nens i nenes, tots de tercer de primària. Per tant jo tinc les dues experiències i puc comparar-ho. Jo treballava de la mateixa manera, tenia les mateixes estratègies, la mateixa mirada pedagògica però jo he gaudit i tinc la sensació d'haver tret més profit aquest any que tinc tres cursos diferents que l'any passat que només en tenia un” (Tutora dels grans).

En relació amb l'enunciat del capítol, com he argumentat és una afirmació errònia, ja que si el plantejament pedagògic global, és a dir pel que fa als aprenentatges curriculars, implica a tots no fa falta fer res específic per a unes edats i altres. Però en relació al grau de responsabilitat, exigència, etc., sí que es fan diferències, i no tant per l'edat de l'alumne sinó moltes vegades pel moment d'evolució i maduresa d'aquest, la seva disponibilitat, l'actitud d'implicació envers les tasques acadèmiques de l'aula, les relacions que

s'estableixen entre ells, etc. Les accions concretes que ajuden a reforçar i compensar als alumnes més grans, en el cas que existeixi un desequilibri, són bàsicament aquestes:

- Feines per casa, on es diferencien tasques obligatòries i opcionals segons el curs. Cada nen sap el que ha de fer però també té la possibilitat d'ampliar o reforçar si així ho desitja.
- El treball memorístic de les taules de multiplicar, que tant preocupa a les famílies, a tercer de Primària és obligatori i en canvi a primer i segon, voluntari.
- En el treball de lectura per parelles que porten a terme, el paràgraf que s'han de preparar a casa per llegir el dia següent amb la seva parella lectora a l'escola, és diferent de llargada, dificultat etc., depenent de l'alumne, molt lligat a l'edat d'aquest.
- La "llibreta d'aula" la comencen a tenir a partir de P5, intencionadament els alumnes de P3 i P4 no en tenen.

"Per exemple la llibreta d'aula, els de 3 i 4 anys no en tenen i els hi fem suar fins que tinguin cinc anys, ho veuen interessant i els fem esperar. Els hi diem alguna avantatge té tenir cinc anys. Sinó quina avantatge té créixer si només tens més responsabilitats?" (Xavi).

- Amb els alumnes de sisè de primària es preparen les proves de competències bàsiques de forma individualitzada.
- Els dictats són pensats per als alumnes de sisè, els altres han de fer només una part però si volen poden fer-lo complet. I l'avaluació depenent de l'edat hi ha més o menys permissivitat pel que fa al nombre i tipus de faltes d'ortografia.
- Fer grups de diferents edats i de forma intencionada, fer que el de sisè de Primària agafi més responsabilitat, per exemple prenent els apunts. També ho deixen obert als altres alumnes que ho puguin fer si volen.

Aquestes són algunes de les accions concretes que es porten a terme a l'escola de Rellinars i tenen en compte específicament les edats biològiques dels alumnes. Però la gestió de la multigraduació dependrà del mestre i de l'escola en concret, ja que molt relacionat amb els diferents elements que configuren la conceptualització teòrica del terme "escola rural" i que he anat fent referència durant el transcurs d'aquest capítol, a totes les etapes històriques analitzades emergeixen les potencialitats pedagògiques que aquest tipus d'escola *pot arribar a oferir*. Un condicional en el que cal aprofundir.

### Cap a una nova forma d'entendre l'escola rural

Recuperant un dels ítems de la definició d'escola rural per part del SERC, i que he presentat en el primer capítol, aquests exposen que "les habilitats i capacitats bàsiques es treballen i es desenvolupen en el propi fer de l'escola rural, en la pròpia metodologia intrínseca i constant". Un cop realitzat l'estudi de cas i després d'aprofundir en els

diferents aspectes de la multigraduació, d'aquest capítol emergeix un dels aspectes cabdals de qualsevol escola, com són les concepcions pedagògiques que sustenten el seu PEC condicionant les metodologies o bé pràctiques que es portaran a terme. Per tant, referir-se al "propi fer" o a una "metodologia intrínseca" de la pròpia escola rural no s'adequa a la realitat diversa existent d'aquestes escoles.

En el cas de l'escola de Rellinars, com he esmentat en els capítols anteriors, té un PEC sòlid i consensuat, en el qual fomenten el treball dels continguts de manera globalitzada i interdisciplinària, respectant i donant resposta a l'heterogeneïtat. Gràcies a aquest treball i visió, en aquest capítol emergeixen les potencialitats de les aules multigrau, des d'una concepció de la diversitat (més alumnes i més heterogenis) com a riquesa i font d'aprenentatge, tal i com afirma el director:

"La diversitat la tens per defecte aquí, com les escoles de grau que cada nen estan per nivells a vegades els mestres només veuen aquells nens que despunten molt perquè té dificultat, o perquè té un dictamen o pel que sigui però no veuen la diversitat com a grup de persones que són diferents. Aquí els mestres es plantegen la diversitat, alguns i no tots, perquè la diversitat d'edat la tenen i perquè no poden tenir tots de 6è, tenen alguns de 5è i de 4t" (Xavi).

Aquest capítol ofereix evidències per reflexionar al voltant d'estereotips que acompanyen a l'escola rural i les aules multigrau i alhora mostra elements que poden promoure la inclusió. Per exemple, en primer lloc, elements relacionats amb les diferents zones rurals existents a Catalunya i la diversitat d'alumnes que ens podem trobar a les escoles. També sobre les dimensions dels centres educatius, el nombre reduït d'alumnes a les aules, el concepte de comunitat de persones que aprenen juntes, la responsabilitat, l'autonomia i la multigraduació. Aspectes que estan relacionats amb les formes d'entendre i d'organitzar el coneixement, que he abordat al capítol cinc.

A continuació, un cop tancat l'estudi de cas pròpiament presentaré el capítol que conclou la present recerca. En aquest últim capítol pretenc respondre la pregunta inicial que guia la investigació així com exposar l'assoliment dels diferents objectius que m'he plantejat amb aquesta.



## **CAPÍTOL 9: CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR.**

Escriure les conclusions d'una recerca no és una tasca senzilla i menys encara quan la metodologia emprada ha estat un estudi de cas de caire etnogràfic. L'estudi de cas és procés i resultat al mateix temps, comportant que les conclusions de la recerca vagin emergint durant tot el treball. De tota manera, aquest capítol correspon a la síntesi de tot aquest procés, augmentant la comprensió en relació a la pregunta central i constatant els objectius que m'havia proposat amb la investigació.

En el primer apartat d'aquest capítol, faré una síntesi de les meves aproximacions a la pregunta central de l'estudi i també constataré el grau d'acompliment dels objectius que m'havia plantejat inicialment. A continuació, exposaré alguns elements que no han estat considerats durant la recerca i també les temàtiques i perspectives d'estudi futures que poden emergir a partir d'aquesta recerca.

### **9.1 Constatació dels objectius i respostes a la pregunta central**

Per escriure les conclusions partiré dels objectius que m'havia proposat, des de la voluntat d'explorar la pregunta principal d'investigació:

<i>Quins elements de l'escola rural i de les aules multigràu poden promoure la inclusió?</i>
--

I els objectius són:

1. Explorar, descriure i analitzar el concepte "d'escola rural", fugint de generalitzacions a partir de l'anàlisi de definicions mitjançant la història conceptual.
2. Esbrinar les dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives.
3. Identificar i aprofundir en aquells elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió.
4. Perfilar i interpretar aquells elements de les aules multigràu que poden promoure la inclusió.

#### **9.1.1 Conceptualitzacions de l'escola rural**

En relació al primer objectiu, en el moment d'iniciar aquesta tesi doctoral sobre l'escola rural, els documents que tenia de referència eren els del SERC, en els que es defineix l'escola rural com a un "model d'escola diferent". Però a causa de la complexitat del propi terme, com he exposat en el capítol dedicat a la fonamentació teòrica, em vaig trobar amb la necessitat de reconceptualitzar-lo, realitzant l'exploració, descripció i l'anàlisi conceptual "d'escola rural". Ho he portat a terme partint dels següents quatre eixos: el context extern, el context institucional, el paper del mestre i el procés d'ensenyament i aprenentatge. Com es pot observar en el contingut del quadre-síntesi final situat a la

pàgina quaranta-tres, els elements que emergeixen són aquells que convergeixen al llarg dels anys i per tant que poden considerar que defineixen el concepte.

Tenint en compte aquests quatre eixos, he realitzat una primera aproximació a la definició d'escola rural gràcies a l'anàlisi realitzat des de la història conceptual. Així doncs, globalment, els elements que convergeixen durant els anys de l'escola rural em permeten definir-la de la següent manera:

“Una escola rural és un centre educatiu d'Educació Infantil i Primària de titularitat pública i que es troba situada en un petit municipi, considerant aquest menor de 3.000 habitants. La seva característica principal és que els alumnes estan organitzats en aules multigràu, 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 de formació específica poc present actualment a la formació inicial de mestres. Afegir que l'ambient familiar d'aquestes permet tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i s'intenta respectar el seu ritme d'aprenentatge. Per acabar, destacar que és constant la seva voluntat de trobar i reivindicar una fisonomia pròpia i que a totes les etapes històriques emergeixen les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir aquest tipus d'escola”.

A continuació vull aprofundir en aquells aspectes que corresponen al context extern, que són d'àmbit històric i sociològic, ja que la resta d'elements, com que estan directament vinculats amb la pregunta principal de tesi i amb els objectius número tres i quatre, els desenvoluparé tot relacionant-los amb els elements de l'escola rural i de l'aula multigràu que poden promoure la inclusió.

En primer lloc, a partir de l'anàlisi conceptual del terme, emergeix la idea que el territori rural i els seus habitants estan en constant transformació, i que aquest és un sistema que es va adaptant i redefinint, comportant una pèrdua de la identitat tradicional de ruralitat. Característiques que estan totalment relacionades amb la situació i els habitants del cas triat per a la recerca, el municipi de Rellinars, i que es poden llegir al capítol número quatre. També, a l'apartat 8.4 del capítol número 8, faig al·lusió als canvis que ha sofert el món rural en l'actual societat postmoderna.

La segona característica que se'n desprèn de la conceptualització, és que l'escola rural ha tingut una funció social i ha estat molt sovint l'únic focus cultural del municipi, de diferents maneres i amb objectius diversos al llarg de la història. També que és permanent la

voluntat d'organitzar una acció cultural intensa sobre el municipi, tot i que evidentment aquesta depèn si els mestres ho assumeixen i en d'altres moments també està condicionat per la voluntat política del municipi. L'escola de Rellinars serveix per il·lustrar aquest punt ja que, tenint en compte que és un centre de nova creació, des dels seus inicis té molt present el paper social i cultural que ocupa en el petit municipi i des de l'equip directiu es promou que s'actui en conseqüència. Com he exposat en el capítol número set, el centre promou tot tipus d'activitats que traspassen les parets de l'escola.

I per últim, corroborar que ha estat constant l'abandonament que al llarg dels anys ha patit i pateix el món rural i la seva escola, també de les adversitats administratives amb què es troba i l'oblit permanent per part de teòrics i pedagogs. Aquesta característica amb clares connotacions negatives, malauradament segueix vigent. Com he exposat al capítol autobiogràfic i en la fonamentació teòrica, el fet d'interessar-me el tema i que els estudis previs sobre la temàtica eren escassos, va ser un dels motius que em va encoratjar a realitzar la tesi doctoral sobre l'escola rural.

L'escola de Rellinars, com la majoria d'escoles rurals del país, ha de fer front a les adversitats administratives constants que són un greuge comparatiu amb la resta d'escoles, per exemple: el volum de burocràcia que tenen i els pocs mitjans humans, la necessitat d'explicar la casuística concreta de l'escola rural constantment al Departament d'Ensenyament per a realitzar tràmits, etc. I també, moltes vegades el fet de resultar invisibles per a teòrics i pedagogs, fent que la realitat de les escoles rurals sigui pràcticament inexistent als plans d'estudi de Mestre (els estudiants desconeixen la realitat de l'escola rural i conseqüentment no demanen fer-hi les pràctiques) i no sigui una línia d'investigació comú per als grups de recerca d'educació. Val a dir però que, tot i la difícil situació actual sortosament a Catalunya tenim el SERC i el GIER que justament vetllen per la presència de l'escola rural en les diferents institucions educatives i reivindiquen aquestes adversitats de forma enèrgica i constant.

Per acabar, afegir que aquesta és una petita aportació i que pot ser útil com a punt de partida per aprofundir en els diferents elements teòrics que emergeixen en relació a escoles rurals concretes, com he fet jo amb l'escola de Rellinars. També penso que pot ser útil per comprendre la complexitat, les tensions i el transcurs històric d'aquest tipus d'escola per a totes les persones que estiguin interessades en la temàtica, siguin de l'àmbit de l'educació com estudiant de grau de mestre o mestres en actiu, com d'altres àmbits.

### **9.1.2 Dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives**

L'escola de Rellinars en el seu PEC no es defineix com una escola inclusiva explícitament, tot i això en el moment de seleccionar el cas per la recerca, coneixent les seves pràctiques d'aula de caire inclusiu i tenint diferents converses sobre el tema amb l'equip directiu, vaig decidir seleccionar-la. Els motius inicials d'aquesta elecció estaven clarament vinculats als aspectes didàctics d'aula i al fet que aquestes fossin multigrau, ja que coneixia experiències i projectes concrets molt interessants que estaven desenvolupant i em semblaven pràctiques educatives inclusives.

Tot i aquesta mirada inicial centrada en l'aula, durant el desenvolupament de la recerca van emergir altres elements inclusius de caire més global que en un inici no els considerava, ja que la multigraduació o l'ús d'estratègies organitzatives o didàctiques determinades a l'aula no determinen o asseguren que una escola sigui inclusiva. En la línia del que afirma Schein (1985), les pràctiques són manifestacions d'una cultura organitzativa i per tant aquestes pràctiques educatives inclusives d'aula que jo observava són conseqüència de la cultura organitzativa del centre, però també, seguint l'Index for inclusion d'Ainscow i Booth (2004), de la dimensió política de la institució educativa. Dimensions que finalment han estat claus considerar-les per a dur a terme l'anàlisi de la recerca.

Per tant, m'atreveixo a dir que la globalitat i complexitat del propi cas m'ha aportat molt més del que inicialment m'havia proposat amb la investigació. Fins i tot, durant el desenvolupament del treball de camp, aquest m'ha fet replantejar i reformular la meua pregunta de recerca en més d'una ocasió. He trobat evidències que mostren que per promoure la inclusió en un centre cal un plantejament pedagògic, polític i organitzatiu global molt compromès i no únicament apostar per les aules multigrau o portar a terme unes estratègies didàctiques i cooperatives o col·laboratives determinades. També m'ha permès constatar que tot i que la pròpia escola no es defineix ella mateixa com a escola inclusiva, el fet de tenir un PEC sòlid i d'entendre el coneixement escolar d'una determinada manera, la inclusió acaba esdevenint una conseqüència. Per tant puc afirmar que el propi cas m'ha "donat la volta", en el sentit que si inicialment pretenia trobar elements concrets de l'escola rural i de les aules multigrau que poden promoure la inclusió, les dimensions que caracteritzen les pràctiques educatives inclusives van més enllà del plànol de l'aula i dels mestres de la pròpia escola resultant quelcom més complex a nivell de centre i de municipi, en el que tota la comunitat educativa i l'entorn més immediat i també el global, han d'esdevenir agents educatius.

Per tant, penso que aprofundir en la cultura escolar d'una escola rural que promou la inclusió ens pot donar pistes per a altres escoles (siguin o no, rurals) que vulguin treballar en aquesta línia. És a dir, aportacions que poden contribuir a enriquir els debats pedagògics del grup de mestres d'escola rural que formen el SERC. Considero que aquestes dimensions complementen el seu discurs vigent i que des de 2012 els mateixos membres l'estan qüestionant. Aquests reconeixen que han estat molts anys defensant

l'escola rural com un "model d'escola diferent" a partir d'elements i arguments que no han estat contrastats per cap recerca i que responen més a un ideal inexistent que a la pròpia realitat. Per tant des d'aquest punt de vista, considero que l'anàlisi que he portat a terme en el capítol número 8, sobre els contrastos, els tòpics i les diferents visions de l'escola rural i de l'ensenyament multigrau poden significar un punt de partida pels mestres del SERC per reflexionar i reelaborar els seus discursos.

Des d'aquesta línia, i amb la voluntat de concretar aquells elements d'escola rural i aules multigrau que poden promoure la inclusió, a continuació constataré el grau d'assoliment dels objectius tres i quatre.

### **9.1.3 Elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió**

Com he exposat en anterioritat, durant el transcurs de tota la recerca són molts els elements inclusius que emergeixen de l'escola de Rellinars. A continuació faré una síntesi dels que estan relacionats amb l'escola rural diferenciant les diferents perspectives: cultural, política i pràctica.

En relació amb aquells elements que promouen les **cultures inclusives** en les escoles rurals, val a dir que un dels punts forts d'aquestes és que la dimensió reduïda d'aquest tipus de centres poden comportar més facilitat i agilitat organitzativa i de funcionament. Alhora, com he pogut comprovar a Rellinars, aquest fet pot possibilitar que aquest tipus d'escoles siguin acollidores, familiars i que les relacions entre els diferents membres de la comunitat puguin ser més humanitzades i estretes. En la mateixa línia, el fet de ser un nombre baix de mestres pot afavorir la col·laboració entre el professorat i pot facilitar el consens i la presa de decisions. Per exemple, a l'escola de Rellinars les accions relacionades amb l'eliminació de les barreres a l'aprenentatge i la participació, tenen incidència en els aspectes curriculars i organitzatius, gràcies a la flexibilitat que permet un centre d'aquest tipus, on les qüestions de gestió poden ser àgils i on les decisions que es prenen són per motius pedagògics.

L'escola rural és un bon espai per promoure la reducció de qualsevol forma de discriminació, d'intolerància a la diferència. En el cas de l'escola de Rellinars, els estereotips relacionats amb les edats, el nivell maduratiu, les formes i ritmes d'aprenentatge, etc. són menys visibles ja que l'heterogeneïtat present a l'aula fomenta la tolerància i el desenvolupament d'un pensament més inclusiu, tant pels alumnes com pels mestres.

De la mateixa manera que les característiques d'una escola petita poden afavorir que les relacions entre el professorat i les famílies siguin més estretes, tenint més facilitat per tenir ritmes de vida serens i poder així trobar espais, tant informals com formals, per a compartir els valors de la inclusió. També, com he pogut comprovar a Rellinars, en relació

al consell escolar i pel que fa a la implicació de les institucions municipals amb el centre, ja que l'escola és un focus cultural de gran importància en el municipi.

Aprofundint en els **aspectes polítics**, la premissa més clara d'escola rural com a escola inclusiva és que aquesta admet a tot l'alumnat de la localitat des de la idea de "l'escola per a tothom". En aquest sentit, l'escola de Rellinars intenta adequar-se als alumnes que té procurant tenir instal·lacions accessibles, ajudant a l'alumnat nou i a la seva família a integrar-se al municipi, tot promovent les coordinacions per trobar les formes de suport necessàries, etc.

Com he comprovat durant el treball de camp, el fet de disposar de capacitat i flexibilitat organitzativa així com d'un PEC sòlid, pot ajudar al professorat nou i novell a implicar-se, a realitzar activitats de formació per al professorat que ajudin a atendre a la diversitat, a promoure polítiques sobre les necessitats educatives específiques que afavoreixen la inclusió, a realitzar suport psicopedagògic des del punt de vista de reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació, etc. També a vincular el currículum i les mesures de suport als programes d'orientació educativa o problemes de conducta per solucionar-los, i d'aquesta manera evitar mesures com: la intimidació, les expulsions per indisciplina i també l'absentisme escolar.

En relació a les **pràctiques inclusives**, una característica de l'escola rural és la facilitat per dur a terme la docència compartida entre mestres, fent que els mestres de suport facilitin l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat evitant desdoblar grups sinó promovent que sempre que es pugui hi hagi dos mestres a l'aula. En la línia del que porten a terme a Rellinars, és interessant fer-ho aprofitant l'experiència de tot el professorat i desenvolupant els recursos d'aquests i de la pròpia comunitat, per donar suport a l'aprenentatge i a la participació. Els elements didàctics d'aula més concrets els presento en el següent apartat.

Una de les limitacions clares que he observat a l'escola de Rellinars i que és força comú als petits municipis, és la poca oferta d'activitats extraescolars existent (C.1.1) i per tant la necessitat de desplaçar-se, resultant quasi imprescindible que les famílies tinguin transport privat i temps per a poder-ho fer. Aquest fet promou que les diferències entre aquells alumnes que tenen aquests recursos i els que no, siguin més grans i que resulti complicat compensar aquestes desigualtats.

#### **9.1.4 Elements de les aules multigrau que poden promoure la inclusió**

L'escola de Rellinars promou **cultures inclusives** dins l'aula multigrau, en part gràcies a la proximitat i el coneixement profund de cada nen i nena per part del mestre. Possibilitant el fet de valorar igualitàriament a tot l'alumnat i a tenir les expectatives altes respecte cadascun d'aquests ja que es fuig de la homogeneïtzació del grup-classe, fent que la situació de cada alumne sigui un cas únic que cal potenciar. Paral·lelament l'actitud d'ajuda d'uns als altres entre l'alumnat també contribueix a un aprenentatge més col·laboratiu o cooperatiu, essent per tant menys competitiu, comportant la reducció d'angoixes i facilitant l'aprenentatge. Aquests elements que es desprenen del treball de camp, sumat al fet de veure la multigraduació com un valor afegit, de potenciar la responsabilitat i l'autonomia dels alumnes i de gestionar la classe com a un grup de persones que totes poden aprendre una de les altres, exposats al capítol número vuit, són els que contribueixen a construir una cultura inclusiva d'aula .

Molt relacionat però dins de les **polítiques inclusives** d'una aula multigrau, els agrupaments que es realitzen a l'aula són molt diversos. A Rellinars he observat que com a punt de partida, el grup-classe d'alumnes ja és heterogeni pel que fa a les edats. Aleshores els agrupaments, grups de treball, parelles, etc. es poden realitzar tant en grups naturals, que serien els que trien ells, o bé seguint el criteri de l'heterogeneïtat amb una intenció per part del mestre, sense que impliqui una situació nova o problemàtica pels alumnes.

I per acabar, resulta imprescindible aprofundir en la dimensió de les **pràctiques inclusives** ja que l'aula multigrau és l'escenari on es concreten aquestes. Quan la multigraduació no és únicament una conseqüència estructural sinó que aquesta és viscuda com una oportunitat, com succeeix a l'escola de Rellinars, aquesta esdevé una opció pedagògica com he exposat al capítol de la fonamentació teòrica i com s'ha constatat en l'estudi de cas. Des d'aquest punt de vista, la multigraduació pot promoure la inclusió si les programacions són pensades per a tot l'alumnat, fent que hi hagi participació, treball col·laboratiu i on la comprensió de la diferència sigui alta, fent que l'alumnat explori punts de vista i fomentant el debat sempre respectuós. Un dels elements inclusius de les aules multigrau és que les diferències siguin utilitzades com a recurs didàctic i que els alumnes es puguin implicar activament i es regulin el seu propi procés d'aprenentatge. I per acabar, si també introduïm diversificació en l'avaluació, proposant diferents formes d'avaluar i potenciant l'avaluació formativa, farem que en comptes de tancar portes i generar desil·lusions, fomentem l'èxit i el progrés de tot el nostre alumnat.

## 9.2 Un cop acabada, mirant enrere i més enllà

Durant les últimes revisions de l'estudi de cas i en el moment d'escriure aquest apartat, tot mirant enrere i veient el camí que he anat traçant, m'adono que tot i la meva voluntat

d'analitzar el cas en la seva màxima complexitat, òbviament hi ha aspectes que s'hi relacionen però en els quals no he aprofundit. Aquests pertanyen al "fora de camp" o al "making off" de la recerca, i són elements que s'allunyaven del focus de la tesi, de les dimensions de l'educació inclusiva o en alguns casos, corresponen a tensions difícils de resoldre.

Un exemple que ho il·lustra és la pròpia història de l'escola i el vincle d'aquesta amb el municipi. L'Escola de Rellinars tot i ser un centre de nova creació ja havia estat oberta antigament, s'han portat diferents iniciatives per part de l'escola per conèixer la seva història i s'han pensat i repensat les formes de col·laboració i participació amb el municipi. Un altre aspecte en el qual no he aprofundit gaire és la relació i els vincles emocionals entre els membres de la comunitat educativa, i les diferents visions que se'n desprenen. Molt lligat també als aspectes de conducta que he exposat molt breument, són els conflictes existents que succeeixen, la majoria s'inicien a l'exterior de l'escola però tenen conseqüències dins. Contràriament els conflictes que es poden generar dins del centre educatiu s'aposta per resoldre'ls de forma interna evitant així que se'n desencadenin altres, a l'exterior.

Per acabar, vull fer referència a les futures recerques que voldria realitzar i que s'emmarcaran en aquesta línia d'investigació, que pretén vincular dos grans àmbits d'estudi com són: l'escola rural i l'educació inclusiva. Per exemple, com es desprèn d'aquesta recerca, és important aprofundir en el paper dels mestres, pel que fa a potenciar les dimensions inclusives de l'escola i especialment les seves pràctiques a l'aula multigràu. També se'n desprèn la necessitat d'aprofundir en les característiques de formació que requereixen els mestres de l'escola rural i comprovar el grau d'especificitat que hauria de tenir en relació amb la que s'ofereix actualment. Un altre aspecte cabdal per a seguir investigant és la participació, o les, participació(ns) de les famílies en un entorn tan proper i favorable com pot ser un petit municipi i una escola rural. Aprofundir en les oportunitats i problemàtiques d'aquesta realitat és molt necessari.

Espero que aquesta tesi doctoral signifiqui el primer trencall que uneix el camí de l'Escola Rural i el de la Inclusió, i que amb el temps i les petjades, pugui esdevenir un bon corriol per seguir-hi transitant ben acompanyada. Penso en els investigadors de l'àmbit, en futurs doctorands que triaran aquest tema com vaig fer jo, en les i els mestres però especialment en totes aquelles nenes i nens que neixen i naixeran en un context rural i que mereixen que l'escola del seu poble els pugui acollir.

## **BIBLIOGRAFIA**

Ackoff, R. (1953). *The Design of Social Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Educación inclusiva y prácticas eficaces en el aula*. Teglgårdsparken, Dinamarca.

Aikman, S. i Pridmore, P. (2001) Multigrade schooling in 'remote' areas of Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 521-536.

Ainscow, M. (1998). Avancem cap a escoles que siguin vàlides per a tots els alumnes. *Suports*, 1 (2), 4-10.

Ainscow, M. (1999). Teniendo la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. Dins Verdugo M. i Jordán, F. (coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (p. 15-33). Salamanca: Amarú.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2004). *Desenvolupant els sistemes educatius inclusius: quins són els propulsors per al canvi?*. Consultat 19 juliol 2012 des de [xtec.cat/crp-baixebre/escola%20inclusiva/Article%20inclusio.doc](http://xtec.cat/crp-baixebre/escola%20inclusiva/Article%20inclusio.doc)

Ainscow, M. (2006). Fer inclusiva l'educació: Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. *Suports*, 1 (10), 4-10.

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M. i Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next?. *Prospects*, 145 (1), 15-34.

Aksoy, N. (2008). Multigrade Schooling in Turkey: An Overview, *International Journal of Educational Development*. 28, 218-228.

Aldecoa, J. (1991). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.

Aldomà, I. (2009) *Atles de la nova ruralitat*. Lleida: Fundació del Món Rural.

Álvarez, M.A. i Jurado, M. (1998). Maestros rurales y ovejas eléctricas. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 86-89.

Angelides, P. (1999). *Organizational culture and school practice. The study of critical incidents*. Tesi doctoral no publicada. University of Manchester. Manchester.

Arnold, L. M. (2000) *Rural schools: Diverse needs call for flexible policies*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Arnold, L. M., Newman, J., Gaddy, B., i Dean, C. (2005). At look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 1-25.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.

Bauman, Z. (1999) *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: EFE.

Barbery, M. (2007). *L'elegància de l'erició*. Barcelona: Edicions 62.

Bartolomé, L. (1994). Beyond the methods fetish: Towards a Humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 173-194.

Baquedano, L. (1979). *Cinco panes de cebada*. Madrid: SM.

Bernstein, B. (1987). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bohigas, O. (1972) La escuela viva, un problema arquitectónico, en Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo. Dins Domènech, J. i Viñas, J. (coord.), *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

Boix, R. (1993). *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Estudi de les necessitats i propostes de millora per a la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

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

Bonal, X., Alegre, M.A., González, I., Herrera, D., Rovira, M. i Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.

Booth, T. I Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education. Inglés.

Consultat 16 març 2011  
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.

Burrial X.; Garreta J.; Llevot N.; Navarro P.; Sala T. i Samper L. (2008). Mito y realidad de la escuela rural catalana. Dins Llevot, N. i Garreta, J. *Escuela rural y sociedad* (p. 87-122). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. 2 (15) 156-170.

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Casals, J. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu. *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song. *Journal on Research in Rural Education*, 22 (3).
- Campbell, C., Campbell, S. Collicott, J. Perner, D., i Stone, J. (1988). Individualizing instruction. *Education New Brunswick*, 3, 17-20.
- Campà, R. (2001). I si parlem...d'escola rural?. *Temps d'Educació*, 26, 121-131.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Cuadernos metodológicos número 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collet, J. i Tort, A. (2012). *Millorar els vincles entre escola i família per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Creus, A. (2001). *Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- Cushman, K. (1993). *The case for mixed-age grouping*. Harvard, MA: Author.
- Da Silva, A.L. i Duarte, A.M. (2001). Self-Regulation and Approaches to Learning in Portuguese Students. *Empirische Pädagogik*, 15, 2, 251-165.
- Decroly, O. (1987). *La Funció de la Globalització i altres escrits*. Vic: Eumo.
- Del Barrio, J. M. (1996). ¿Existe la escuela rural?. *Cuadernos de Pedagogía*. 251, 85-89.
- Denninson, G. (1969). *La vida de los niños, una descripción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento*. México: Editorial Siglo XX.
- Departament d'Ensenyament (2002). *Full de Disposicions i Actes Administratius*, 920. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2007). *Full de Disposicions i Actes Administratius*. Número 1147. Articles 116 i 117 de la Llei 30/1992, de 26 .
- Departament d'Ensenyament (2010). *La Llei d'Educació de Catalunya*. 12/2009, 10 de juliol.
- Departament d'Ensenyament (2012). *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Domènech, J. i Viñas, J. (Coord.) (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

- Domingo, L. (2009). Diploma d'Estudis Avançats: *Contribucions pedagògiques de les TIC a l'Escola Rural. Un estudi de cas*. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Dubet, F. i Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. Dins M. Verdugo i F. Jordán de Urries (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Dins Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós/MEC.
- European Commission (2011). *Tackling early school leaving: A contribution to the Europe 2010 agenda*. Brussel·les: Comissió Europea.
- Faber, C. i Shearron, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Fauvet, J.C. i Bühler, N. (1993). *La sociodinámica del cambio*. Bilbao: Deusto.
- Ferguson, D. i Jeanchild, L. (2004). Cómo poner en pràctica las decisiones curriculares. Dins Stainback, S., Stainback, W. (coord.), *Aulas Inclusivas: un nuevo modo de enfocar i vivir el currículum* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Ferran Pelegrina i Associats (2010). Pla d'Ordenació Urbanística Municipal. Rellinars. Aprovació provisional. Consultat 12 juny de 2012 des de <http://www.rellinars.cat/documents/637029214.pdf>
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Ferrière, A. (1997). *L'autonomia dels escolars: l'art de formar ciutadans per a la nació i per a la humanitat*. Vic: Eumo.
- Feu, J. (1998). La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, 20, 287-314.
- Feu, J. (1999). *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclicaevolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*. Tesi doctoral publicada. Universitat de Girona.
- Feu, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. En *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y desarrollo rural*, 3. Chile: Universidad de Playa Ancha.

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

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

Feu, J. (2010). *L'Estat dels pobles petits a Catalunya: situació i problemàtiques dels municipis de fins a 3.000 habitants*. Lleida: Àrea de Recerca de l'OBERC.

Fierro, C. (1996). *Ser maestro rural: una labor imposible*. México: Secretaría de Educación Pública.

Flanagan, J.C (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.

Freire, P. (1984). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. México: Siglo XXI editores.

Fundació del Món Rural (2008). *Ruralitat i immigració. La integració de les persones immigrades al món rural català*. Lleida: FMR.

Federació de Moviments Renovació Pedagògica (1987). *Projecte de Zones Escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya*. Banyoles.

Fundació Universitària del Bages. (2011). Aprendre des de la complexitat. *Guix, elements d'acció educativa*, 371, 67.

Gadamer, H. (1994). *Sobre la planificación del futuro. Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes con grabados de José Borges*. Siglo XXI: Madrid.

Generalitat de Catalunya (2013). Administració general de l'estat i Comisió Europea. *Programa de desenvolupament rural de Catalunya 2007-2013*. Consultat 16 maig de 2012 des de <http://www20.gencat.cat/portal/site/DAR/menuitem.8ea90a68a0f0f53053b88e10b031e1a0/?vgnnextoid=663d1793c864f110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=663d1793c864f110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>

Goetz, J. i Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, A. (2011). *Entre converses: una recerca narrativa en pràctiques d'educació social*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic.

Guba, E.G. i Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Guba, E.G. i Lincoln, Y.S. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. Dins *Handbook of Qualitative Research*. Califòrnia: Sage Publications.

Gutierrez, R. i Slavin, R.E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62 (4), 333-376.

Gutloff, K. (1995). *Multi-age classrooms*. West Haven, CT: National Education Association (NEA) Professional Library.

Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. i Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 499-520.

Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.

Harvard Business School (2004). *Coaching y Mentoring*. Bilbao: Editorial Deusto.

Hernández, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, 113-136.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.

Hernández, F. i Ventura, M. (1992). *La Organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Madrid: Ministerio Innovación Educativa.

Holstein, J.A. i Gubrium, J.E. (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford.

Howley, C. (1997). How to make rural education research rural: An essay at practical advice. *Journal of Research in Rural Education*, 13 (2), 131-138. Consultat 29 juny 2011 des de <http://www.jrre.psu.edu/articles/v13,n2,p131-138,Howley.pdf>

Howley, C. (2009). Critique and fiction: Doing science right in rural education research. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (15). Consultat 29 juny 2011 des de <http://www.jrre.psu.edu/articles/24-15.pdf>

Howley, C.; Theobald, P. i Howley, A.A. (2005). What rural education research is of most worth? A reply to Arnold, Newman, Gaddy and Dean. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (18). Consultat 29 juny 2011 des de <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-18.pdf>

Iano, R. (1986). The Study and Development of Teaching With Implications for the Advancement of Special Education. *Remedial and Special Education*, 7, 5.

Imbernon, F. (2010). *Les invariants pédagogiques i la pedagogia de Freinet cinquanta anys després*. Graó: Barcelona.

Jiménez, J. (1983). *La escuela rural unitaria*. Barcelona: Laie.

Johnson, J. i Strange, M. (2005). *Why rural matters 2005: the facts about rural education in the 50 states*. Arlington, VA: Rural School and Community Trust.

Joubert, J. (2006). *MG Curriculum-A South African perspective*. NREA Research Symposium in Kansas Missouri. Consultat 29 juny 2011 des de <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextJoubert.pdf>

Katz, L., Evangelou, D., i Hartman, J.A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Kinsey, S. (1988). *Observations of student and teacher behaviours in the multiage classroom*. Unpublished manuscript.

Koselleck, R. (1993). *Futuro, pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Kugelmass, J. W. (2004). *The Inclusive School: Sustaining Equity and Standards*. New York: Teachers College.

Latorre, A.; del Rincón, D i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Laureau (2003). *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lieberman, A. i Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Little, A.W. (1995) *Multi-grade teaching a review of research and practice*. London: ODA (DFID).

Little, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda". *International Journal of Educational Development*, 21, 481–497

Little, A.W. (2006). *All Together Now*. Institut of Education. Universtiy of London. Elife. London

- Little, A.W. (2007). *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. Springer. London
- Little, A.W. (2008). *Size Matters for EFA*. Project Report. Consortium for Research on Educational Acces. Transitions and Equiy. London: Institute of Education.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1006-1017.
- Martínez, M. (2003) *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis doctoral publicada. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Mason, D.A. i Burns, R.B. (1996). Simply no worse and simply no better may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- McEwan, P.J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44 (4), 465-483.
- Miller, B.A. (1996). A basic understanding of multiage grouping. *School Administrator*, 53 (1), 12-17.
- Miller, D.C. (1977). *Handbook of research design and social measurement*. Nova York: Longman.
- Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.
- OCDE (2007). *Programa de Desenvolupament Rural de Catalunya: Període de programació 2007-13*. Departament d'Agricultura, Ramaderia, Pesca, Alimentació i Medi Natural. Generalitat de Catalunya.
- Parrilla, A. (2001). Entrevista a Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 307,44-49.
- Pavan, B.N. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50 (2), 22-25.

- Pearpoint, J. i Forest, M. (1999). Prólogo Aulas Inclusivas. Dins Stainback, S., Stainback, W. (coord.), *Aulas Inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago-Chile 3, 503-523.
- Pujolàs, P. (2007). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Rafferty, I., Piscitelli, V. i Boettcher, C. (2003). The Impact Of Inclusion On Language Development And Social Competence Among Preschoolers With Disabilities. *Council For Exceptional Children*, 4, (69), 467-479.
- Reyero, L. (2008). *Autonomía e iniciativa personal en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Sancho, J.M. (coord.) i altres, (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Universitat de Barcelona. Consultat 6 maig 2012 des de <http://hdl.handle.net/2445/17122>.
- Sancho, J.M. i Hernandez, F. (1998). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos, L. (2006). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer Educativo*, 81. Consultat 6 maig 2012 des de [http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica\\_multigrado\\_saber.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf)
- Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer Educativo*, 81 pp. 22-32. Montevideo: FUM-TEP.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schein, E. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Siegel, J. i Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 564.
- Soler, J. (2005). L'escola rural a Espanya el darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica. *Educació i Història*, 8, 103-131.

- Soler, J. (2006). 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*, 8, 78-102.
- Soler, J. (2007). L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX. *Àmbits de Política i Societat*, 36, 50-60.
- Soler, J. (2008). El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural. Dins de N. Llevot; J. Garreta (eds.). *Escuela y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida / Fundación Santamaría, 11-41.
- Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Stainback, S. i Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports*. 1, (5), 27.
- Stainback, S., Stainback, W. i Jackson, H.J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas Inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1985). Case Study. Dins Nisbet, J., Megarry, J. i Nisbet, S (eds) *World Yearbook of Education Research, Policy and Practice*. (1985). London: Routledge.
- Stake, R. (1994). Cas studies. Dins Denzin, N. i Lincoln, S. *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction of Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Subirats, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Schwandt, T. (1994). Constructivitat, Interpretative Approaches to Human Inquiry. Dins de Denzin, N. i Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1986). *Introducción: ir hacia la gente*. Dins de *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

Torres, J. (1995). Sin muros en las aulas: el curriculum integrado. *Kikiriki* (Movimiento Cooperativo Escuela Popular-M.C.E.P.), 39, 39-45.

Tyack, D. i Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.

Udvari-Solner, A. (1996). Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 101-120.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales* Consultat 6 maig 2012 des de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Tailandia: UNESCO.

UNESCO (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. UNESCO.

UNESCO (2006). *Multigrade schools: a rural solution*. UNESCO.

UNESCO (2004). *Educación de la población rural: una baja prioridad*. Educación Hoy. Consultat 6 maig 2012 des de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8938/134440s.pdf?sequence=1>

UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. A Guide for Teachers. Paris: UNESCO.

UNESCO-FAO (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas políticas*. París: UNESCO. Consultat 6 maig 2012 des de <http://www.fao.org/sd/erp/1-educacion%20rural%20ext.pdf>

UNESCO/APEID (1989). *Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools*. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.

UNESCO /APEID (1981). *Education of Disadvantaged Groups and Multiple Class Teaching: Studies and Innovative Approaches*. UNESCO Regional office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.

UNESCO/APEID (1982). *Multiple Class Teaching and Education of Disadvantaged Groups. National studies: India, Sri Lanka, Philippines, Republic of Korea*. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.

UNESCO/APEID (1988). *Multiple Class Teaching in Primary Schools: A Methodological Guide*. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia Humana hacia una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Berverly Hills: Sage.

Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 65 (4), 319–381.

Veenman, S. (1997). Combination classrooms revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3 (3), 262–276.

Vilanou, C. (2006). Historia conceptual e historia intelectual. *Ars Brevis*. 165-190. Consultat 12 gener 2012 des de <http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/65855/76078>

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

Vincent, S (1999) Book 1: review of the research on multigrade instruction. *The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. Philadelphia: Falmer Press.

Woods, P. (1995). La adaptación de la Etnografía para uso educacional. Dins Vázquez Bronfman, A.; Martínez, I. (coord.). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Madrid: Fundació La Caixa y Fundación Infancia y Aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFIA CORRESPONENT A L'APROXIMACIÓ A L'ANÀLISI CONCEPTUAL DE L'ESCOLA RURAL**

AAVV. (1985). IV Jornades d'Escola Rural a Catalunya. Bellaterra: ICE. Universitat Autònoma de Barcelona.

Albertí, J. i Bassa, R. (1985). *Les Escoles petites a Mallorca*. Palma de Mallorca: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista de Pedagogía*. 145 (13), 6-14.

Almendros, H. (2005). *Diario de un maestro exiliado* (edició d'Amparo Blat i Carme Domènech). Valencia: Pre-textos.

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

Bresó, F. (1931). *Escuela y República. Cuaderno de una maestra rural*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Carmena, G. i Regidor, J.R. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.

Civera, M. (1978). *Treballar a una escola rural*. Premi Ramon Llull 1977. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Consell Escolar de Catalunya (1995) Documents. Número 5. Present i futur de l'escola rural. Jornada de Lleida, 16 de desembre de 1995. Generalitat de Catalunya.

Colectivo Campos de Castilla (1987). *Escuela Rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Editorial Narcea.

Corchón, E. (2000) *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.

Fernández i Agulló (2005). *Una escuela rural republicana*. Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universitat de Valencia. Serie Ele Minor, número 53.

Feu, J. (2004). *La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma*. En *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y desarrollo rural*, 3. Chile: Universidad de Playa Ancha. <http://educacion.upa.cl/revistarural/erural.htm> Barcelona.

Hernández, J. M<sup>a</sup> i Escolano, A. (1990). *Cien años de escuela en España (1875-1975)*. Salamanca: Catálogo de exposición. Diputación Provincial.

Higueras, C. (1948). *Magisterio Rural. Los problemas de la escuela y los problemas del maestro rurales*. Girona, Madrid: Dalmau Carles, Pla.

Jiménez, J. (1982). *La escuela rural unitaria*. Barcelona:Laie.

Martí Alpera, F. (1911). *Las Escuelas Rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles, Pla, S.A. editores.

Nieto, M. (1988). La escuela en el medio rural. Provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII (1752). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

OBERC (2009). Definició. Consultat el 2 de maig de 2012 des de <http://oberc.fmr.cat/>

Onieva, A. (1931) El problema de la escuela rural. *Revista de Pedagogía*. 109 (10), 394-399.

Ortega, M.A. (1995). *La Parienta Pobre (significados y significantes de la escuela rural)*. CIDE/MEC.

Portell, R. i Marquès, S. (2006) *Els mestres de la República*. Barcelona: Edicions Ara Llibres.

Querrien, A. (1979). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: La Piqueta.

Roche. P. (1991). Los centros rurales de innovación educativa de Teruel: análisis crítico. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Sainz-Amor, C. (1933). *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Salanova, J. (1983) *La Escuela rural: métodos y contenidos. Mesones de Isuela*. Madrid: Zero Zyx.

Satué, E. (2000). *Caldearenas. Un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural*. Huesca: Autoedición.

Sauras, P. i altres. (1998). Trabajar en la escuela rural ¿trabajar en la escuela rural? ¡trabajar en la escuela rural! Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (2004). Definició. Consultat el 2 de maig de 2012 des de <http://erural.pangea.org/>

Soler, J. (2007). L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX. *Àmbits de Política i Societat*, 36, 60-60.

Subirats, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

Terés, F. (2000). El Grup "Isard". Un moviment de mestres rurals a Lleida, 1958-1964. Lleida: Grup Isard i Pagès Editors.

