

**PROGRAMA DE DOCTORAT “DIVERSITAT I CANVI EN
EDUCACIÓ: POLÍTIQUES I PRÀCTIQUES”.**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ
EDUCATIVA.
FACULTAT DE PEDAGOGIA. UNIVERSITAT DE BARCELONA.**

**Contribucions pedagògiques de les TIC a l'escola
rural. Un estudi de cas.**

Projecte de Recerca per l'obtenció del DEA

Doctoranda: Laura Domingo Peñafiel

Directora: Dra. Juana Maria Sancho Gil

Barcelona, setembre de 2009

INDEX

1. PRESENTACIÓ I OBJECTIUS DE L'INFORME

- 1.1. Introducció.....pàg. 2
- 1.2 L'escola rural: un tema central per a mi.....pàg. 9
- 1.3. Identificació del problema d'investigació.....pàg. 13

2. FONAMENTACIÓ I MARC TEÒRIC

- 2.1 La *ruralitat* a Catalunya.....pàg.16
- 2.2 L'Escola Rural, la parenta rica.....pàg. 20
- 2.3 Aules multigrau.....pàg. 23
- 2.4. Les TIC a l'escola rural.....pàg. 30

3. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI EMPÍRIC

- 3.1. Justificació de l'enfocament epistemològic i metodològic.....pàg. 31
- 3.2. Determinació de fonts i d'instruments.....pàg. 37
 - 3.2.1. Documentació i accés a les fonts.....pàg. 38
 - 3.2.2. Accés a l'escenari.....pàg.39
 - 3.2.3. Anàlisi i estudi de la informació.....pàg. 39
 - 3.2.4. Fases de desenvolupament del treball.....pàg. 41
- 3.3 Determinació dels criteris de rigor de la recerca.....pàg. 43

4. PRIMERES CONCLUSIONS.....pàg. 45

5. BIBLIOGRAFIA.....pàg. 47

1. PRESENTACIÓ I OBJECTIUS D'AQUEST INFORME

El treball que presento a continuació és una proposta de projecte de recerca, amb la finalitat d'obtenir el Diploma d'Estudis Avançats, i que resta oberta als canvis i modificacions que poden anar sorgint durant l'elaboració d'aquesta i posteriorment. El projecte de recerca es divideix en tres apartats ben diferenciats. El primer, té relació amb la presentació del projecte i els objectius d'aquest. Concretament consta d'una breu introducció, de la justificació del tema escollit (l'escola rural i les aules multigrau) d'acord la meua trajectòria personal i professional, d'una breu aproximació a la ruralitat catalana i de la identificació del problema d'investigació.

En segon lloc portaré a terme la fonamentació del marc teòric diferenciant les temàtiques que emergeixen del projecte de recerca. La visió històrica i l'evolució de les escoles rurals a Catalunya, les recerques i autors més significatius a nivell internacional en relació a les aules multigrau i per últim la presència de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (a partir d'ara TIC) a les escoles rurals.

El tercer apartat consta del disseny i el desenvolupament de l'estudi empíric, concretament justifico l'enfocament epistemològic i metodològic, determino les fonts i els instruments i presento el disseny general de la recerca. Aquest inclou la documentació i l'accés a les fonts, l'accés a l'escenari, l'anàlisi o estudi de la informació i les fases del desenvolupament del treball.

1.1. Introducció

Entenc i visc la recerca en l'àmbit de les Ciències Socials, i més concretament en Educació, com una oportunitat per aprendre però també per contribuir en la millora d'aquesta. Com assenyala Sancho i altres:

(...) la investigación educativa nos lleva a considerar que la finalidad de la investigación, además de aumentar el saber y profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos, es detectar las situaciones problemáticas y proponer sugerencias para la acción. (Sancho i altres, 1998: 4).

Així doncs, concebo el meu projecte de tesi des de l'escola i per l'escola. Des de l'escola de les tres "p": *petita, pública i de poble*¹ (Barrera, 2004) però també per l'ESCOLA en majúscules, és a dir, per a tot tipus d'escoles. També és un projecte pensat per a totes i tots els infants d'aquestes escoles d'arreu del món, ja que com bé sabem l'educació és un dret per totes les nenes i nens i L'Assemblea General de les Nacions Unides, a la Declaració² dels Drets de l'Infant recull al principi número set aquest dret:

L'infant té dret a rebre educació, que serà gratuïta i obligatòria almenys en la seva etapa elemental. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de la responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat. L'interès superior de l'infant serà el principi que guiarà aquelles persones que tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat pertoca en primer lloc al pare i a la mare. L'infant gaudirà plenament de jocs i dels esbarjos, els quals hauran d'estar orientats vers les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret (Article número 7 de la Declaració dels Drets de l'infant, 1959).

Però malauradament les dades ens mostren que encara hi ha 93 milions d'infants desescolaritzats³ arreu del territori i que aquests es troben bàsicament en països situats a les enormes zones rurals de l'Àsia Meridional i l'Àfrica subsahariana (UNESCO 2004). Zones rurals, com podem llegir a continuació, on l'educació és clau:

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 mean of reducing social, cultural and economic disparities⁴. (Article VIII World Charter on Education for All de la UNESCO, 1990)

¹ Citat per Marta Barrera, membre i companya del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), en un text exposat davant la Consellera d'Ensenyament, Hble. Sra. Marta Cid i Pañella, al Secretariat d'escola Rural celebrat a Ulldemolins el 27 de març de 2004. Es troba publicat a la pàgina web: <http://erural.pangea.org/informacions/escola%20rural%20un%20model%20d%20escola.htm> [Consultada 3/04/09]

² Els deu principis bàsics de la Declaració dels Drets dels Infants va ser presentada el 20 de novembre de 1959.

³ Per aquest motiu, UNICEF (2009) treballa de manera prioritària per seguir reduint la xifra fent especial incidència en la reducció de desigualtat de gènere.

⁴ 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 desavantatjades, 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).

Com s'entén aquest fet partint de la premissa que l'educació és un dret? És comprensible que davant d'una necessitat de primer ordre no es posi solució? Per què és justament a les zones rurals on hi ha més taxa de desescolarització?

Segons Aicha Bah-Diallo, directora general adjunta d'Educació de la UNESCO i directora de la Divisió d'Educació Bàsica:

Existeix una evident falta d'interès polític pel món rural i en molts casos els polítics no valoren la importància que té l'educació de la població rural en el desenvolupament del seu propi país (UNESCO, 2004)

Actualment la UNESCO porta a terme una campanya anomenada “Educación Para Todos” (a partir d'ara EPT)⁵ en la qual participen quatre grups estratègics que col·laboren a nivell internacional. Assolir l'objectiu d'EPT significa arribar a països i zones on es concentra el major nombre d'individus no escolaritzats i sense preparació, la qual cosa incrementaria el percentatge⁶ existent d'escoles rurals-multigràu fent augmentar la xifra.

Així doncs veiem com les escoles multigràu són sovint la única manera d'assegurar una educació de qualitat en àrees rurals i remotes amb poblacions baixes i disperses. La raó principal que explica l'origen de l'existència de les escoles rurals, i conseqüentment de les aules multigràu, és el baix nombre de matriculació en els diferents graus. Però aquesta existència no és puntual ni poc significativa ja que actualment, i per molts anys en endavant, més del seixanta per cent de la població del món seguirà habitant en zones rurals i el trenta per cent d'escoles a nivell mundial les podem considerar multigràu (UNESCO, 2006). Però tot i ser xifres prou significatives i amb un notable creixement, els administradors governamentals sovint ignoren aquestes escoles i rarament participen en la recerca estadística i educativa (Joubert, 2006).

Per què aquesta desconsideració cap a les escoles multigràu? Com s'explica aquest desinterès per gairebé un terç de les escoles del món?

⁵ La pàgina web de la campanya EPT és:

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml [Consultada 23/04/09]

⁶ Un trenta per cent d'escoles del món són multigràu (UNESCO, 2006).

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 nens/es 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 pobresa⁷ (UNESCO, 2006).

Afortunadament a Catalunya, el territori on s'emmarca el present projecte de recerca, la situació ha canviat força darrerament (ampliat a l'apartat 2.2). Actualment la imatge i les percepcions que els catalans tenen del món rural són força positives com assenyala la síntesi d'un estudi⁸ de 2007 recentment presentat i portat a terme per L'Institut Opinòmetre⁹ per encàrrec de la Fundació del Món Rural (FMR). Per exemple el nivell de satisfacció del tipus de vida que es porta és una mica més elevat a les zones rurals que a les zones urbanes. I la gran part dels habitants de les zones rurals consideren que el nivell de vida al seu municipi ha millorat i perceben un major nivell de vida als pobles petits¹⁰ respecte als grans. Una altra dada significativa és que una quarta part de la població de Catalunya ha considerat la possibilitat de canviar de municipi i d'aquests, gairebé el 60% aniria a un municipi més petit del que viu actualment.

En aquest mateix estudi també s'ha analitzat el grau de satisfacció respecte els serveis públics més bàsics als pobles petits de Catalunya: l'educació, sanitat, atenció a la gent

⁷ 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, Asia i Amèrica Llatina (UNESCO, 2004).

⁸ L'objectiu de l'estudi és avaluar els posicionaments dels catalans vers un conjunt de qüestions que són determinants en l'evolució futura de les zones rurals del nostre país. Els resultats i conclusions de l'informe provenen d'una enquesta realitzada entre els mesos de Juny i Juliol de 2007 a una mostra de 1200 persones representatives de la població catalana major de 18 anys i distribuïda en cinc zones d'interès: primera i segona corona de Barcelona, resta de la província de Barcelona, Girona, Tarragona i Lleida.

⁹ <http://www.opinometre.com/> [Consultada 21/05/09]

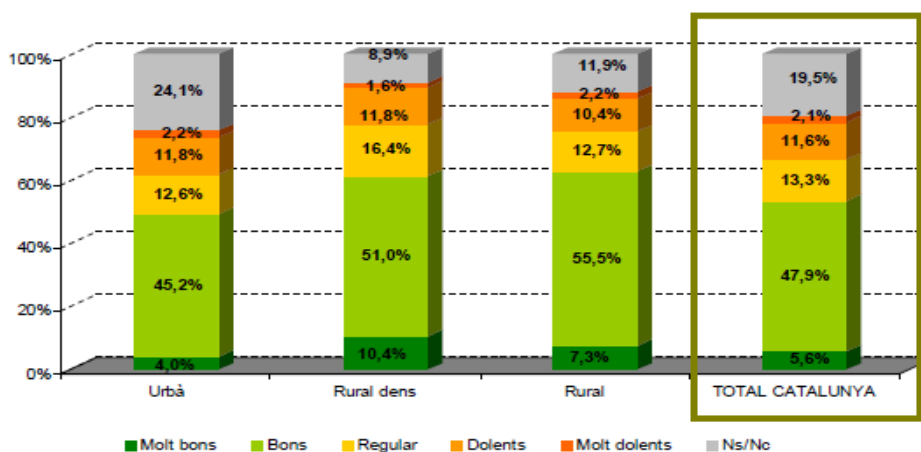
¹⁰ En sentit invers, els habitants a les zones urbanes tenen una percepció força més negativa de la millora que experimenta el seu entorn més pròxim respecte a la qualitat de vida.

gran, seguretat, oferta cultural, transport públic, carreteres, cobertura telefònica i Internet. La valoració que es fa dels serveis és positiva, a excepció del transport públic i la seguretat, més del 50% de la població creu que les zones rurals tenen una qualitat d'aquests serveis bona o molt bona.

Com podem veure al següent gràfic els resultats sobre el grau de satisfacció de l'educació als pobles petits, el tema que ens ocupa, és força satisfactori.

Gràfic número 1: Grau de satisfacció de l'educació als pobles petits.

L'ENSENYAMENT als pobles petits



Font: Enquesta de percepció sobre el món rural 2009 (FMR)

El gràfic anterior assenyala que la imatge i percepció urbana sobre l'educació al món rural (2009) continua essent força més baixa que per les mateixes persones que viuen al món rural. Només un 53'7% de les persones del món urbà consideren que és bona o molt bona (tot i que ha incrementat en un any ja que al 2008 era del 48'7%). En canvi la pròpia percepció de les persones que viuen al món rural sobre la qualitat de l'educació als seus municipis és millor, un 62% consideren que és bona o molt bona (un dos per cent més que a l'any 2008).

És curiós que la valoració de l'educació al món rural des de les zones urbanes sigui pitjor que des de les zones rurals....vol dir això que encara perdura, des de les ciutats, la visió negativa i d'escola deficitària/incomplerta de poble?

Per què es considera així? Per desconeixement¹¹ potser?

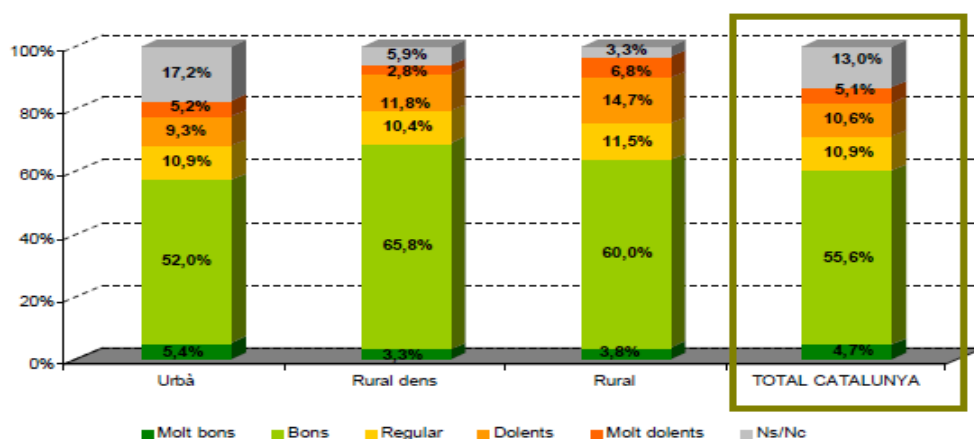
És important destacar, que en el total de Catalunya, més de la meitat de la població (un 53%) considera que l'educació en les zones rurals és bona o molt bona. La resta de resultats a nivell global són: 13'3% regular, un 11'6% dolenta i un 2'1% molt dolenta. Una de les dades que sorprèn més és el 21% d'enquestats que reconeixen no tenir una opinió formada sobre el tema o no volen respondre.

Podria ser que algunes persones que l'han valorat com a regular o molt dolenta en realitat la desconeguin? A que és degut aquest desconeixement?

Dins de la categoria de Serveis, el del transport públic és el que obté una valoració més negativa i la cobertura telefònica i l'accés a les noves tecnologies –Internet- és l'aspecte millor valorat.

Gràfic número 2: Grau de satisfacció de la cobertura telefònica i accés a internet als pobles petits.

COBERTURA TELEFÒNICA I ACCÉS A INTERNET als pobles petits



¹¹ Les persones enquestades del món urbà mostren un elevat grau de desconeixement del nivell de vida als pobles petits: un 17% no responen aquesta pregunta. També un 24'1% dels enquestats de zones urbanes no saben o no responen sobre la qualitat de l'educació als municipis petits.

La cobertura telefònica i l'accés a internet als pobles petits és un aspecte que més del 63% de la població a nivell global a Catalunya i ho considera bo o molt bo. Hi ha força diferència entre el grau de satisfacció d'aquest servei de la població rural ("rural dens" gairebé un 70% i "rural" un 63'8%) respecte el 57'5% de la població urbana que opina que la cobertura telefònica i l'accés a internet als pobles petits és bona o molt bona.

De les dades en l'apartat anterior és pot extreure una certa revalorització del món rural i dels seus serveis, de les quals les escoles d'aquests municipis també s'han vist afectades positivament. L'escola rural catalana es troba actualment en un procés de profunda transformació pedagògica i ha millorat considerablement la seva qualitat en els darrers vint-i-cinc anys, els motius han estat certament, pedagògics i organitzatius però també socials i vinculats a la formació de mestres (Boix, 2007). Com comentava fa uns anys Tonucci:

Si se defiende la escuela rural, como parece que está sucediendo actualmente en España, y se encuentran soluciones administrativas originales, si grupos de maestros y maestras deciden vivir lo que representa esta escuela con espíritu experimental y defender su supervivencia y calidad, entonces la escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables, incluso a las escuelas de las ciudades. (Tonucci, 1996: 50)

La presència de les TIC a les aules rurals-multigrans (no només a les escoles sinó a les mateixes aules on els alumnes treballen majoritàriament) és un aspecte a destacar i que indubtablement ha contribuït en la transformació pedagògica i la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge:

El aislamiento del medio rural es un tópico del siglo XX, pero no tendrá sentido en el siglo XXI. La escuela rural debe explotar todas las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación. Ello exige investigar y buscar nuevos trabajos en ámbitos distintos. La comunicación y la navegación por la "red" deben aportar soluciones y propuestas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje (nuevos entornos de aprendizaje), pero también en el ámbito de la gestión, el intercambio de información, la formación y la interrelación de la escuela con el exterior (Soler, 2001: 87-88)

És precisament aquesta oportunitat que ofereixen les escoles rurals de Catalunya, com a laboratori experimental pedagògic de màxima qualitat amb la presència permanent de les TIC, el motiu i alhora el marc de realització del present projecte de tesi.

1.2 L'escola rural: un tema central en la meua trajectòria personal i professional.

*Conèixer és deixar-se modificar per
l'objecte més que apropiat-se d'aquest*
(María Zambrano, 1987)

El fet de néixer a la comarca de l'Alt Penedès, una zona de Catalunya considerada com a significativament rural¹², penso que ha estat un fet important en l'elecció de la temàtica d'estudi. L'Alt Penedès tot i pertànyer a la Regió Metropolitana de Barcelona¹³ encara conserva algunes escoles rurals que pertanyen a diferents Zones d'Escola Rural¹⁴ (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 algunes àrees extremes del Vallès, conserven petites comunitats humanes i espais forestals i de conreus remarcables (Fundació del Món Rural, 2009: 245)

El creixement dels pobles de la comarca de l'Alt Penedès aquests últims anys ha estat força significatiu. Com es pot observar al gràfic següent, la població de la comarca està distribuïda de forma força equilibrada en els diferents tipus de municipis (municipis rurals de fins a 2000 habitants, altres entre 2001 i 10.000 habitants i en els de més de 10.000 habitants). Aquest fet està comportant el creixement de molts pobles propers a Vilafranca del Penedès, la capital de comarca, i conseqüentment de les seves escoles.

Algunes han tingut un creixement molt notable i altres han passat de ser escoles rurals a escoles complertes fent desaparèixer per aquestes l'estructura¹⁵ de ZER

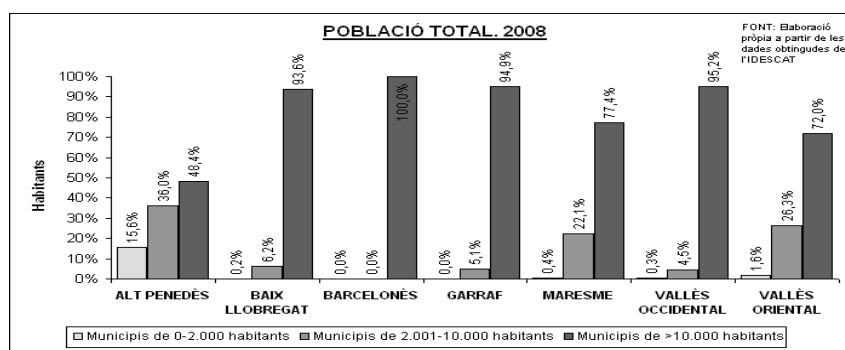
¹² Consideració segons la "Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico" (OCDE).

¹³ La Regió Metropolitana de Barcelona (RMB) acollia 4.387.724 habitants l'any 2001 en una superfície de 3.236 km². Està composta de 164 municipis repartits en les set comarques següents: Alt Penedès, Garraf, Baix Llobregat, Barcelonès, Vallès Occidental, Vallès Oriental i Maresme. La RMB ocupa, doncs, un 10% del territori del país, però representa un 70% de la seva població (Sempere i Tulla, 2008). <http://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n52p125.pdf> [Consultada 2/05/09]

¹⁴ Les Zones d'Escola Rural coordinen les escoles amb uns criteris organitzatius i educatius encarats a optimitzar al màxim els recursos humans i materials de què disposem. 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 una bona entesa. A l'Alt Penedès existeixen ZER's com per exemple: la ZER Subirats i la ZER Cep de Sis.

¹⁵ És el cas de les ZER's Font del Cuscó i la ZER Les Graus que van desaparèixer degut al creixement de les seves escoles.

Gràfic número 3: Distribució de la població per tipus de municipis a les comarques de l'àrea metropolitana de Barcelona l'any 2008 (%).



Font: Elaboració per part de l'Atles dels municipis rurals de Catalunya a partir de les dades obtingudes de l'IDESCAT

Però el meu interès per la temàtica es desperta clarament l'any 2004, quan vaig començar a treballar de mestra de primària en una escola¹⁶ gran i urbana. A partir d'aquesta experiència vaig adonar-me que els aspectes relatius a la didàctica i l'organització educativa eren claus i que m'interessava aprofundir-hi. Arran d'aquesta curiositat per conèixer més, i més concretament sobre organització escolar i sobre l'escola rural, des del 2005 formo part del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (a partir d'ara GIER)¹⁷.

Tonucci (1996:48) resumeix a la perfecció la sensació que m'envaïa a mesura que estava treballant en una institució tan gran i alhora descobria l'escola rural:

La escuela rural lejos de ser una institución anquilosada, reúne las condiciones para convertirse en un verdadero laboratorio de renovación escolar. Frente a la despersonalización de los centros urbanos/suburbanos, la escuela rural plantea un modelo basado en la relación individual con el alumnado, con sus raíces culturales y su entorno.

¹⁶ Aquesta escola és la Institució Pedagògica Sant Isidor (IPSI), situada al bell mig de Barcelona amb més de mil cinc-cents alumnes i una estructura totalment vertical. L'Escola IPSI, fundada l'any 1962, és una escola catalana laica. És concertada pel que fa a les etapes obligatòries, és a dir, educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria. Forma part del Grup d'Acció Escolar Catalana (GAEC) i, amb aquest, de l'Agrupació Escolar Catalana (AEC), associacions de centres privats. Més informació a la pàgina web de l'escola: <http://www.ipsi.cat/> [Consultada 9/04/09]

¹⁷ L'any 1995 es constitueix el GIER format per professors i professors de les facultats d'educació de totes les universitats, públiques i privades, de Catalunya que des de les seves línies de docència i investigació conseguixen implicar a les institucions universitàries en l'interès educatiu i social de l'escola rural. http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ_tarraco/revistes/juny05/article16.pdf [Consultat 13/04/09]

Com explico a la memòria que acompanya el present projecte de recerca, a partir de la meua implicació al GIER, la curiositat em va portar més enllà, volia conèixer les escoles rurals de primera mà i em feia moltes preguntes: *Com deu ser fer de mestra en una escola rural? De quina manera hauré de programar si tinc alumnes de diferents edats a l'aula? Aleshores fan servir llibres?*

Fruït d'aquest interès vaig optar per anar a treballar en una ZER i paral·lelament matricular-me en el programa de Doctorat amb la intenció d'aprendre a fer recerca i fer la tesi en l'àrea de l'educació en el món rural.

L'experiència docent¹⁸ en una ZER em va permetre entrar en contacte directe amb la realitat i qüestionar-me molts aspectes: *com havia pogut generalitzar durant el temps anterior quan parlava d'escola rural? Com podia haver tantes diferències d'organització i visió pedagògica en una mateixa ZER? Com s'explica el fet de fer classe en una aula multigràu de forma tradicional, amb llibres de text i separant als alumnes per cursos en una mateixa aula? Com podria millorar-se aquesta pràctica? És potser una falta d'estratègies metodològiques per part dels mestres?*

I aquell mateix curs, paral·lelament, com a mestra d'escola rural vaig fer-me membre del SERC¹⁹ la qual cosa em va permetre conèixer altres mestres d'escola rural, altres realitats, maneres de viure i entendre l'educació amb qui compartir visions i reflexions sobre la pràctica docent. *Com treballaven amb els alumnes nouvinguts? Entraven a l'aula, com feia jo, a fer suport o bé els exclouïen del grup-classe? De quina forma treballaven a dins de l'aula amb alumnes de diferents edats...tots conjuntament? Com programaven?*

El tema de recerca, tot i partir del mateix eix, ha anat variant en el transcurs dels dos anys formatius de doctorat. En un primer moment la meua voluntat era la de comparar l'escola rural amb la urbana, després vaig optar per destacar els punts forts de l'escola rural i a partir d'aquesta idea ha anat evolucionant fins arribar a l'actual.

¹⁸ Vaig treballar durant el curs 2007-08 a la ZER Alt Pallars Sobirà de mestra de reforç (especialment de català per als nouvinguts/des) itinerant per les cinc escoles que formaven la ZER.

¹⁹ Grup de mestres d'escola rural d'arreu de Catalunya que fa més de trenta anys que es reuneixen un dissabte al matí cada trimestre per tractar temes relacionats amb l'educació en el món rural. El SERC va guanyar la Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya l'any 2008. <http://erural.pangea.org/> [Consultada 3/05/09]

L'actual idea del projecte que presento és conèixer, descriure i comprendre les diferents metodologies pedagògiques, amb suport de les TIC, que es porten a terme a diferents escoles d'una mateixa ZER en relació a l'heterogeneïtat dels seus alumnes.

Com s'organitzen les escoles rurals? Per cicles...algunes? De quina forma es pot atendre a alumnes de diferents edats a la mateixa aula? I a les escoles unitàries²⁰ com ho fan? Quines metodologies porten a terme per atendre a tots i cadascun dels alumnes de l'aula al mateix temps? Fan grups dins de l'aula? Es treballa de forma cooperativa? Els alumnes més grans ajuden als més petits? I quin és el rol del mestre?

Són moltes les preguntes que em plantejo i penso que aquest estudi pot respondre, en certa mesura, aportant una valuosa informació a nivell pedagògic per a la resta d'escoles rurals i no-rurals, i especialment per aquelles escoles rurals que degut al seu creixement de nombre d'alumnes es troben en *transició* plantejant-se trencar l'estructura de ZER però volent mantenir la “ruralitat”²¹. Per què com afirma Roser Boix²², han de buscar-se altres estructures organitzatives que permetin donar identitat a l'escola rural davant el que anomenem escoles d'àmbit rural; la cultura social i pedagògica en aquestes petites escoles està canviant i això requereix un desenvolupament de propostes organitzatives innovadores que siguin capaços de donar respostes a noves necessitats educatives de la nova població rural (Boix, 2007).

Com poden organitzar-se aquestes escoles rurals que estan creixent? Quines diferències hi ha entre una escola rural organitzada en ZER i una que no? Quines metodologies poden seguir portant a terme amb grups multigrau?

²⁰ Escola Unitària són aquelles escoles on en una mateixa aula conviuen tots els alumnes de primària de l'escola i tenen un professor només (a part dels especialistes).

²¹ Ruralitat en el sentit de mantenir l'essència, la identitat de l'escola rural. És el cas del CEIP Pont de l'Arcada situat al Municipi d'Olesa de Bonesvalls (Alt Penedès) que pertanyia a la ZER, ja inexistent, Font del Cuscó i que ha optat per continuar organitzats amb grups heterogenis d'edat i portant a terme metodologies per atendre aquesta. Més informació: <http://comsomquefem.blogspot.com/> [Consultada 3/05/09]. També trobem altres escoles de nova creació que com a opció pedagògica decideixen tenir aquest tipus d'organització és el cas del CEIP Rellinars (Vallès Occidental). <http://www.xtec.cat/ceiprellinars/> [Consultada 3/05/09]

²² La professora de la UB Roser Boix és companya del GIER, del SERC i co-fundadora de l'Observatori d'Educació Rural a Catalunya (a partir d'ara OBERC),

Precisament un dels objectius principals del present projecte de recerca és també l'estudi de propostes organitzatives innovadores que ens ajudin a trobar respostes a les necessitats educatives emergents de la nova població rural.

1.3. Identificació del problema d'investigació

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar. Eduardo Galeano²³

Dins de les línies de recerca del DOE de la Facultat de Pedagogia el present projecte de tesi tracta diferents àmbits com la didàctica, el currículum, l'organització educativa, les necessitats educatives especials, la tecnologia educativa, la innovació i els canvis educatius, i de forma més transversal també la formació del professorat. El present projecte de tesi se situa dins del marc general del Projecte²⁴ “Polítiques i pràctiques de les TIC a l'ensenyament obligatori: implicacions per la innovació i la millora” finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència i portat a terme pel Grup de Recerca Consolidat ESBRINA²⁵ que pertany al DOE.

Les escoles rurals –o multigràu- són escoles que tenen uns trets característics i que com afirma Fierro (1994), quan els docents d'aquestes *assumeixen* la heterogeneïtat tenen avantatges respecte a les escoles d'organització completa. L'autor es refereix a assumir l'heterogeneïtat (la diversitat d'aquests) en relació a desenvolupar la capacitat de cooperació i col·laboració entre els mateixos mestres amb els alumnes i entre els mateixos alumnes.

Són molts els autors que han intentat fer un llistat agrupant els trets que caracteritzen l'escola rural (Sánchez, 1975; Corchón, 2000; Feu, 2004; Bernal, 2004). Alguns d'aquests són: el fet que és una escola petita, la interacció entre alumnes de diferents nivells, cursos i edats (aules multigràu) i entre mestre/a i alumnes, la flexibilitat,

²³ Eduardo Hughes Galeano (Montevideo, 3 de setembre de 1940 -), és periodista i escriptor uruguaià, una de les personalitats més destacades de la literatura iberoamericana.

²⁴ Projecte I+D número SEJ2007-67562 finançat per l'Ministerio de Ciencia e Innovación.

²⁵ Grup de recerca Consolidat ESBRINA -2009SGR 0503- (Antic FINT -Formació, Innovació i Noves Tecnologies-) de la UB.

l'atenció individualitzada, una atenció també que permet respectar els ritmes de treball, de maduració i d'aprenentatge de cada alumne/a, una *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,...), el treball de les habilitats i capacitats bàsiques i la globalització dels continguts curriculars i la seva adequació plena a l'entorn i realitat propera.

Concretament, el projecte de recerca que presento posa èmfasi en les contribucions per part de les escoles multigrans o rurals de metodologies pedagògiques que es porten a terme amb l'ús de les TIC. Aquest, parteix de la hipòtesi indagatòria que algunes escoles Multi nivell *assumeixen l'heterogeneïtat* utilitzant metodologies i didàctiques específiques -algunes amb suport de les TIC- que ajuden al procés d'ensenyament-aprenentatge dels mestres i alumnes. Com afirma Flecha (2009),

Sólo desde la heterogeneidad debemos abordar el proceso educativo. La sociedad en la que vivimos es plural. Y los centros no hacen sino multiplicar la realidad de la calle en sus aulas. Por eso se hace necesario organizar los espacios y los grupos desde esa perspectiva de lo plural.

Alumnes de diferents edats cronològiques, ritmes d'aprenentatge, nivell de maduració, procedència geogràfica, ètnia...en definitiva heterogeneïtat d'alumnes que es troben a les aules multigran on no es tracta la diversitat, sinó que *són la diversitat tractada de forma natural*.

A continuació presento els objectius de la recerca, considerant important diferenciar entre l'**objectiu general** del Projecte i els objectius específics d'aquest. *L'objectiu general és indagar, descriure, analitzar, valorar, interpretar... en definitiva, comprendre les metodologies pedagògiques portades a terme (algunes amb suport de les TIC) a les escoles Multi nivell amb la finalitat de conèixer com es treballa amb l'heterogeneïtat d'alumnes (pel que fa a edats, nivell maduratiu etc) en aquest tipus de centres*. Aquesta valuosa informació, des del punt de vista pedagògic, permetrà dissenyar plans organitzatius que contemplin l'atenció a la diversitat i, per tant, que conduïxin cap a la millora del sistema educatiu.

Concretament, la recerca planteja els **objectius específics** següents:

- Identificar ZER'S (escoles rurals-multi nivell), a Catalunya que portin a terme Projectes d'Innovació en TIC o siguin ZER reconegudes com a innovadores en el ús de les TIC.
- Observar i conèixer el funcionament, l'organització i aprofundir en el motiu de l'organització de la ZER.
- Aprofundir en el coneixement i comprendre la construcció d'estratègies al Projecte Educatiu Centre (PEC) en relació a les metodologies emprades amb l'ús de les TIC.
- Descriure, analitzar i contrastar com influeixen aquestes metodologies en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes de cada escola de la ZER.
- Conèixer i descriure la construcció del procés d'avaluació que es porta a terme a les diferents escoles.
- Interpretar el significat que atribueixen als trets característics de l'escola rural (en relació al treball amb grups heterogenis d'edat, metodologies amb ús de les TIC) de la ZER per part de la Comunitat Educativa d'aquestes escoles (mestres, alumnes, pares/mares i Administració).

Amb la intenció de comprendre les metodologies pedagògiques que es porten a terme a l'escola rural en relació a l'atenció dels grups heterogenis d'edat i el significat que li donen a aquestes els agents que hi intervenen adoptaré la **perspectiva interpretativa** de la investigació educativa, perquè com afirma Dilthey (citada a Erickson, 1989) aquesta perspectiva posa l'accent, en descobrir i comunicar les perspectives de significat de les persones estudiades.

La naturalesa complexa i social del problema, les finalitats i els objectius de l'investigació plantejada comporta l'adopció d'una dimensió ontològica i epistemològica de l'investigació des del construccionisme (Guba, Lincoln, 1994; Schwandt, 1994) ja que, un dels principals objectius d'aquest projecte és comprendre les diferents interpretacions o construccions socials de les metodologies pedagògiques que es porten a terme a l'escola rural.

Les **limitacions** d'aquesta tesi es produeixen sobretot en el camp metodològic²⁶, ja que podem dir que degut al caràcter únic del fenomen estudiat no podem extrapolar els resultats a la resta de la població. És important assenyalar també que la interpretació dels textos, documents, fenòmens...així com les accions polítiques que es deriven de les TIC i del món rural estaran emmarcades en un espai temporal concret (el temps de duració de la realització de la tesi doctoral) per tant passat un cert període de temps després de la finalització d'aquesta, pot ser que la interpretació o l'ús d'aquests aspectes esmentats amb anterioritat siguin uns altres.

El proper apartat té com a finalitat conèixer amb més profunditat quina és la situació actual del concepte de *ruralitat* i escola rural, de la recerca realitzada a les aules multigradau en relació al procés d'ensenyament- l'aprenentatge i també a l'ús educatiu de les TIC. Per realitzar la fonamentació i marc teòric he explorat diferents teories i recerques que a continuació presento en l'apartat número 2.

2. FONAMENTACIÓ I MARC TEÒRIC

2.1 La *ruralitat* a Catalunya.

Per educar a un infant fa falta tot un poble (Proverbi africà)

Per comprendre l'escola rural s'ha de tenir present en primer lloc quin és el context en el que s'emplaça, què entenem per zona rural i ruralitat, i en segon lloc conèixer quins canvis demogràfics, d'estructura econòmica productiva, culturals i socials ha viscut el món rural en els darrers anys.

Són nombroses les definicions del concepte ruralitat des de la Sociologia, aquesta l'estudia des de tres perspectives o criteris que resulten insuficients si els tractem de forma aïllada però si els integrem ens ajuden a entendre el seu significat. Aquests/es són segons Ortega (1993:9) les següents:

²⁶ Explicat amb més detall a l'apartat 3.4 sota el títol "determinació dels criteris de rigor de la recerca".

La *perspectiva ocupacional* – acaso la de más fácil evocación- define la sociedad rural como aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Pero ese criterio no abarca toda la realidad que pretende designar porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones aunque comparte buena parte de sus patrones culturales y de comportamiento, de manera que al ocupacional se le supone un *criterio espacial* que definiría lo rural como el espacio donde se asiente una sociedad básicamente regida por las formas de producción agrarias y ciertas características culturales diferenciadoras. El problema del criterio *espacial* radica en dónde poner el límite (por localización o número de habitantes, por ejemplo) que separe lo rural de lo urbano, de manera que se recurre a un tercer criterio, el *cultural*, que pretendería resolver la cuestión a través del establecimiento de tipos ideales o modelos. Aunque esta perspectiva tampoco solventa el problema (ya que al establecer básicamente modelos, el rural y el urbano, tiende a definir aquél más en función de la distancia que lo separa de éste y menos en torno a unas características propias) junto las dos anteriores, nos ofrece un primer acercamiento a cuál es la realidad compleja que podemos entender como medio rural.

Dins del criteri “d’espai”, en el context territorial d’Espanya, es poden aplicar tres definicions d’àrees rurals acceptades a nivell estadístic, amb l’objectiu de delimitar-les. Aquestes són les següents: la del “Instituto Nacional de Estadística” (INE) que és el model espanyol, la oficina Estadística de la Comissió Europea (EUROSTAT) que és el model europeu i per últim a nivell mundial la organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).

L’INE diferencia tres tipus de municipis segons el nombre d’habitants que tinguin aquests. Determina com a municipi rural aquell que té menys de 2.000 habitants, com a municipi semi-rural o semi-urbà els que van de 2.001 a 10.000 habitants i els urbans són aquells de més de 10.000 habitants.

Segons l’Oficina Estadística de la Comissió Europea (EUROSTAT) el que determina si una zona és més o menys rural és la densitat de població dels municipis contigus d’aquesta. Considera una àrea escassament poblada o rural els municipis contigus de menys de 100 habitants/km², com a zona intermèdia els municipis contigus de 100 a

500 habitants/km². I per últim com a zona densament poblada o urbana els municipis contigus de més de 500 habitants/km².

La Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) considera que una àrea és rural quan la densitat de la població és igual o inferior a 150 hab./Km² tot creant tres categories. Aquestes són les següents²⁷:

- Regions predominantment rurals: Més del 50% dels seus ciutadans viu en poblacions rurals. A la província de Barcelona no hi ha cap comarca que s'hi pugui considerar, en les altres províncies si, com per exemple: el Ripollès (Girona), l'Alta Ribagorça, les Garrigues, la Noguera, el Pallars Jussà, el Pallars Sobirà, el Pla d'Urgell, la Segarra, l'Urgell i la Vall d'Aran (Lleida), el Baix Ebre, la Conca de Barberà, el Montsià, el Priorat, la Ribera d'Ebre i la Terra Alta (Tarragona).
- Regions significativament rurals: Entre el 15 i el 50% dels ciutadans viuen en poblacions rurals. l'Alt Penedès, l'Anoia, el Berguedà, el Bages i Osona (Barcelona), l'Alt Empordà, el Baix Empordà, la Cerdanya, la Garrotxa, el Pla de l'Estany y la Selva (Girona), l'Alt Urgell, el Segrià i el Solsonès (Lleida) i el Baix Camp i l'Alt Camp (Tarragona).
- Regions predominantment urbanes: menys del 15% de dels ciutadans viuen en poblacions rurals. A la província de Lleida no hi ha cap comarca considerada predominantment urbana, a la resta de províncies si: el Baix Llobregat, el Barcelonès, el Maresme, el Vallès Occidental i el Vallès Oriental (Barcelona), el Gironès (Girona) i el Baix Penedès i el Tarragonès (Tarragona)

El *Programa de desenvolupament rural de Catalunya* afirma que els municipis rurals són aquells en els que la població no supera els 10.000 habitants. Segons aquest criteri, podem dir que el 89,4% del territori català és rural i concentra el 19,16% (1.367.302 habitants) de la població de Catalunya.

²⁷ Dades de la OCDE extretes del *Programa de desenvolupament rural de Catalunya* amb un període de programació de 2007 a 2013 portat a terme per la Generalitat de Catalunya, l'Administració General de l'Estat i la Comissió Europea.

En el recent llibre anomenat “Atles de la nova ruralitat”²⁸ es confirma que 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 des de la perspectiva ocupacional citada anteriorment per Ortega (1994), Aldomà assenyala que la població rural catalana actualment està deixant de ser mers productors d'aliments per a abastar també altres sectors econòmics a més del primari.

Tot i que el món rural català està envellint i sobretot les comarques interiors i la majoria de les comarques pirenenques (excepte la Vall d'Aran i la Cerdanya) presenten una població amb un envelliment molt més elevat que la mitjana catalana per un altre cantó les zones rurals estant vivint un important augment demogràfic. Aquest es deu en gran part a l'afluència d'immigrants estrangers a la cerca de treball (per exemple a l'àrea de Guissona representen el 70% de la població) tot representant una font de rejuveniment establint-se en aquelles zones de més dinamisme.

La immigració ha estat un dels motius d'increment de la població des de fa anys a Catalunya. A partir de finals del segle XX el tipus d'immigració ha canviat²⁹ i les persones que arriben a Catalunya procedeixen de països de fora de la Comunitat Europea. Des de 2002, les dinàmiques migratòries canvien i en lloc de concentrar-se en l'àrea metropolitana o capitals de província es diversifiquen arreu de Catalunya. Aquest fet sumat als baixos índexs de creixement natural de la població està tenint unes conseqüències importants per a l'evolució demogràfica i estructura social de Catalunya, especialment de les zones rurals.

²⁸ Elaborat per un equip del Departament de Sociologia i Geografia de la Universitat de Lleida (UdL) i encapçalat pel professor del mateix departament Ignasi Aldomà. El treball es descarrega gratuïtament per internet a la següent pàgina web:

<http://www.fmr.cat/documentacio/ACTIVITATS/ATLES%20pdf%20web.pdf> [Consultada 21/07/09]

²⁹ A la dècada dels seixanta van arribar a Catalunya aproximadament un milió i mig de nous procedents de la resta de l'Estat espanyol agrupant-se majoritàriament a l'àrea metropolitana de Barcelona.

2.2. L'Escola Rural, la parenta rica.

Fent al·lusió al títol del llibre “La parenta pobre”³⁰ (Ortega 2004) aquest apartat tracta sobre la revalorització de l'escola rural, passant de ser la parenta pobre a la parenta rica del sistema educatiu català. Per entendre aquesta millora cal conèixer el desenvolupament en els últims anys.

Segons Abril (2004) cal transportar-nos al 1857 per entendre les desigualtats de l'escola rural respecte les altres escoles. El nou de setembre de 1857 durant el regnat d'Isabel II, el ministre de foment Claudio Moyano quan va decretar la Llei d'instrucció pública, vigent fins al final de la Segona República, el 1939. La Llei Moyano era la primera normativa d'àmbit estatal que establia l'obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyament primari, però eren les autoritats locals les que havien de vetllar en bona part pel compliment de les disposicions de la llei.

La *lleí Moyano* manava establir una escola de nens i una de nenes en els municipis de més de 500 habitants. Si en tenien menys, hi havia d'haver una escola mitxa, i si estaven entre els 2000 i 4000 habitants havien de tenir dues escoles de cada sexe. Respecte als centres particulars aquests podien ser fins a un terç del total d'escoles de la població sostingudes per iniciativa social i sempre que reunissin determinades condicions de local i material i es sometessin a les inspeccions de l'Estat.

La Llei de 1857 protegia els infants de la tendència a accedir al món laboral de ben petits, sense haver rebut escolarització. Per això establia l'ensenyament obligatori entre els 6 i els 9 anys, si bé l'escola els havia d'admetre fins els 14. Els nens entre els 10 i els 14 anys estaven fora del període obligatori i gratuït i havien de pagar les mensualitats directament al mestre, amb les quals obtenia part dels seus ingressos. Fins a l'Estatut de Primera Ensenyança de 1923 no s'amplià l'edat fins els 14 anys.

La llei regulava la formació i titulació dels professors. Els mestres es formaven a les *Escuelas Normales*, i hi havia dues categories: el mestre elemental, que feia una carrera de dos anys i el superior, que n'hi estava tres. Aquest pla es va aplicar només als professors, la reforma no afectà a les mestres fins al 1877. El temari era semblant al dels

³⁰ ORTEGA, M.A. (1995): La parente pobre (significados y significantes de la escuela rural). Madrid. CIDE/MEC.

professors, però canviaven les assignatures d'agricultura, indústria i comerç per les de labors i economia domèstica.

El 1857, per ser mestre de l'Estat en les poblacions de més de 1000 habitants s'havia de tenir el títol de mestre elemental o superior i passar unes oposicions. Si el poble tenia entre 500 i 1000 habitants es requeria el títol de mestre elemental com a mínim i participar en un concurs, sense oposicions. Per a les poblacions petites de menys de 500 habitants també es demanava el títol de mestre elemental, però si no hi havia cap aspirant, n'hi havia prou que els candidats demostrassin "la primera enseñanza". Aquí doncs trobem una de les primeres desavantatges dels alumnes que anaven a l'escola rural, que en molts casos tenien mestres amb poca formació.

L'ensenyament era gratuït per a les famílies pobres, i les que podien pagaven petites quotes mensuals. Un altre greuge comparatiu també era el sou dels mestres ja que aquest estava en relació amb el cens de població. Segons una llei de 1875 cobraven 625 pessetes al mes en les poblacions de 500 a 1000 habitants, i 825 si en tenien entre 1000 i 3000. La mateixa llei establí que "en las poblaciones menores de 500 habitantes tenían un sueldo que señalaban los Gobernadores "segun los recursos del pueblo". Les mestres estaven discriminades econòmicament i cobraven, en les mateixes condicions, una tercera part menys que els mestres. A més del sou, el mestre tenia dret a una casa habitació gratuïta per a ell i la seva família. El salari i l'habitatge anaven a càrrec de l'ajuntament, que era qui contractava els professors, però com que sovint no es pagaven o es pagaven tard hi havia queixes i malestar entre els mestres. Els problemes es van solucionar a partir de 1901, quan l'Estat assumí aquestes despeses.

La llei Moyano va representar un important impuls per a l'ensenyament públic (però no per l'educació en el món rural) en una època en que la formació estava bàsicament en mans de religiosos i professors privats: al començament del segle XIX, més de la meitat dels alumnes anaven a centres particulars. Gràcies a la llei es crearen escoles per a nens i nenes, però en el segle XIX encara no s'aplicà en la seva totalitat.

El 1900 es va crear el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts que, dirigit pel comte de Romanones, portà a terme una reforma del sistema educatiu que va ampliar l'escolarització fins als 12 anys. Aquesta continuava sent gratuïta per les famílies que no

la podien pagar. Com he esmentat anteriorment a partir d'aquell any l'Estat passa a fer-se càrrec del pagament dels mestres i el material de les escoles públiques, i el sou dels mestres es fixà per la categoria de la localitat on estaven destinats, classificació que de nou, perjudicant a les mestres d'escola rural, es basava en el nombre d'habitants. També es disposà que calia graduar les escoles amb més de setanta alumnes per millorar-ne l'organització.

En aquells anys la carrera de mestre es va dignificar, ampliant el pla d'estudis i paral·lelament prosperaven a Catalunya les idees de nous corrents pedagògiques i moviments europeus nascuts a finals del segle XIX i desenvolupats al primer terç del XX. El 1914 Enric Prat de la Riba va promoure la creació de la Mancomunitat de Catalunya, que des de la Conselleria de Cultura i Instrucció impulsà, entre d'altres, l'Escola d'Estiu, dirigida per Alexandre Galí, per a la formació del professorat. Seguint els passos que havia començat la diputació, la Mancomunitat va fomentar mitjançant els congressos la introducció del moviment *escola nova*³¹ i l'aplicació del mètode Montessori. Aleshores les lleis continuaven essent estatals, però més permissives amb el català fins l'any 1923 que amb la proclamació de la dictadura militar de Primo de Rivera va provocar el final de la Mancomunitat (1925), va aturar totes les iniciatives destinades a millorar l'educació pública que havia engegat la màxima institució catalana i es va retornar a un control centralista de l'ensenyament, en què l'ús de la llengua catalana estava proscriu. L'any 1931 es proclamà la Segona República Espanyola i el català Marcel·lí Domingo, primer ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts, en el seu primer decret va regular el bilingüisme de les escoles catalanes i va reconèixer el català com a llengua materna.

El govern republicà va suprimir l'obligatorietat que existia fins aleshores d'estudiar religió i va exigir titulacions específiques per a cada nivell d'ensenyament. Com encara actualment per a l'ensenyament primari es requeria el títol de mestre i per al mitjà el de llicenciat. Aquesta norma va afectar sobretot a congregacions religioses on hi havia membres que es dedicaven a la docència sense cap titulació. Aquest fet causà molta oposició per part de l'església juntament amb la prohibició, l'any 1933, de l'exercici de l'ensenyament a les ordres religioses. Però aquest segon fet no es portà a terme en tota

³¹ L'escola nova era un corrent de renovació escolar i pedagògica basat en l'activitat de l'infant que trencava amb l'ensenyament autoritari tradicional.

la seva totalitat degut a la manca de recursos per part de l'Estat per assumir tot el sistema educatiu i també per l'accés de les dretes al govern.

Més endavant amb la pronunciació militar de Francisco Franco i la posterior Guerra Civil totes les escoles es van veure afectades. Després de la Guerra Civil l'escola rural continuava essent la "parenta pobre" del sistema educatiu català i les concentracions escolars dels anys seixanta van perjudicar molt a les escoles rurals fent desaparèixer la majoria d'aquestes. Amb el temps això canvia i els motius de la revalorització de l'escola rural seran treballats a la tesi doctoral. Aquesta, recollirà aquest procés històric complex i arribarà a l'actualitat on podem considerar l'escola rural com la parenta rica del sistema educatiu català.

Actualment del total dels 946 municipis que formen Catalunya, el 37,20% tenen les escoles integrades en una ZER (zona escolar rural). Un 11,94% dels municipis de menys de 3.000 habitants tenen una escola complerta i un 7,61% una d'incomplerta. La tipologia de les escoles rurals catalanes es mou en un ventall ampli, des de les més petites, amb poc més de deu alumnes que comparteixen una o dues aules, fins a les que, a causa del creixement, s'han vist obligades a deixar de banda la ZER i concentrar-se en la pròpia escola, passant per les mitjanes, que s'aproximen a la cinquantena d'alumnes.

2.3 Aules multigrau

*All over the world, children of different ages and grades
are educated together. Far from being backward,
these systems may have much to teach us...*³²
Angela Little (2006:32)³³

El tema que ens ocupa pot ocasionar-nos dubtes pel que fa a la definició del terme i la nomenclatura, cal aclarir-ho prèviament. Quan em refereixo a escola rural, dono per suposat que és una escola amb una o diferents aules multigrau. Entenent aquesta com a estructura de classe heterogènia pel que fa a l'edat dels alumnes (Multigrade class) una

³² A tot el món, infants de diferents edats i graus són educats junts. Lluny de veure's antics, aquests sistemes tenen molt per ensenyar-nos (Traducció pròpia).

³³ Article a la web: <http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/4371432-1194542398355/21543227/MultiGrade1.pdf>

classe on alumnes que són de dos cursos per edats adjacents unes a les altres es troben a la mateixa aula amb un mateix/a mestre/a la majoria de les hores del dia. Les estructures de classes multigrau (grups heterogenis pel que fa a l'edat) reben diferents noms³⁴ depenent dels diferents països; per exemple són anomenades classes compostes o combinades, classes dobles, classes separades, classes d'edats barrejades i grups amb verticalitat (Veenman, 1995). En la mateixa línia Faber i Shearron (1974) defineixen la multigraduació com la combinació de dos o més graus dins de la mateixa classe.

Igualment Katz, Evangelou y Hartman (1990, p. 1) defineixen la implementació contemporània de l'agrupació d'edats múltiples com "la col·locació d'alumnes les edats dels quals defereixen com a mínim un any en els mateixos grups-classe" però afegeixen que aquesta organització, com també assenyalava anteriorment Fierro (1994), 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 la interacció."

La majoria dels sistemes educatius de diferents països no publiquen estadístiques sobre l'ensenyament multigrau, però Little al llibre *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities* (2007) ens mostra algunes dades prou significatives de l'existència d'escoles multigrau al món:

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
India	1986	El 84% de les escoles tenen tres mestres o menys. Els 67% són escoles multigrau.

Font: Little, A. et al 2007. *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities*, pp. 5-6.

³⁴ 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.

Tradicionalment, la recerca educativa ha analitzat com el context educatiu influeix de forma significativa en els aprenentatges de l'alumnat. Aquesta ha estat majoritàriament enfocada des d'escoles i entorns educatius on existeix una clara segregació de l'alumnat per edats, des de les escoles graduades o també anomenades complertes, ordinàries. I com afirma Gardner (1994),

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.

Hi ha diferents autors en la mateixa línia de Gardner que critiquen l'homogeneïtzació a les aules. Barberà defineix l'escola graduada com una concepció idealista segons la qual els alumnes hauran de dominar determinats coneixements a una edat apropiada (Barberà, 1991). Aquest mite es basa en la falsa creença que tots els nens i les nenes posseeixen les mateixes capacitats físiques, mentals i socials (Uttech, 2001)

Tonucci (1996) afegeix que l'edat és l'única diversitat no acceptada per l'escola, una diversitat que no té sentit fora de les seves parets i no ha trobat mai cap motivació convincent per formar grups homogenis d'edat.

En els darrers anys, però han aparegut una sèrie de recerques científiques que han focalitzat en com es produeix la transmissió de coneixements i habilitats tant afectives com socials en escoles i contextos multigràu. Per exemple als Estats Units³⁵, la recerca sobre aquesta temàtica ha estat extensa sobretot assenyalant les potencialitats acadèmiques i les implicacions socials de l'educació multigràu demostrant la importància de les interaccions que s'estableixen entre l'alumnat i com aquestes afecten al seus aprenentatges acadèmics i d'habilitats socials. Però també en 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 com una adequada implementació de la perspectiva multigràu no és només la barreja de

³⁵ Als Estats Units el nombre d'escoles rurals és molt elevat donat la gran extensió del territori nordamericà i la dispersió de la seva població especialment a estats interiors com Wyoming, Iowa, Montana o Tennessee entre altres. Però també a les zones més rurals dels estats més habitats com Nova York, Pennsylvania o Texas.

nens i nenes de diferents edats o graus, sinó que va més enllà ja que el/la mestre 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 guiï a l'alumnat més jove essent aquest també un model de solidaritat a seguir per als més menuts més endavant (Katz et al. 1990). En aquesta línia, alguns treballs com els de Cushman (1993) i Miller (1996) han demostrat que l'èxit del model multigrau 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.

En una societat on l'estructura educativa i de l'Administració és, de forma hegemònica i homogeneïtzadora, per graus, la decisió d'agrupar als estudiants més enllà d'aquesta organització esdevé una dificultat afegida. Les principals preguntes de recerca que s'han realitzat fins el moment en el camp de l'escola rural són les següents (Vincent, 1999):

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

Per donar resposta a la primera pregunta, existeixen algunes recerques empíriques que han intentat sistematitzar i avaluar els efectes de les aules multigrau en els aprenentatges de l'alumnat. Veenman (1995) arriba a la conclusió que no existeixen diferències significatives en els resultats de l'alumnat d'aules multigrau i no multigrau. En primer lloc, cal destacar que aquesta troballa indica que l'escola rural o les aules multigrau no són un sistema ni una metodologia a través de la qual l'alumnat aprèn menys. Per tant, Veenman presenta evidències que qüestionen i deixen enrera la percepció de l'escola rural i de les aules multigrau com una escola de segon grau. En canvi, Mason i Burns (1996) confirmarien aquesta darrera visió i critiquen la recerca de Veenman destacant que els efectes en els resultats educatius de l'escola rural o multigrau són negatius. Aquests autors es pregunten com és possible que en escoles on hi ha una interacció tant propera entre el professorat i l'alumnat els resultats siguin més pobres. La seva resposta

rau en la dificultat i el treball extra del professorat en realitzar la docència en aquest tipus d'escoles, així com també en una menor qualitat de l'ensenyament degut a menys temps de classes, menor cobertura del currículum i menor temps d'assistència individual de l'estudiant i de les seves necessitats.

Per altra banda, Barbara Pavan (1992) va escollir 64 casos i va realitzar les següents tipologies: aules sense grau, de progrés continu, multi-unitat, educació individual i multigrau i va destacar com l'alumnat de les aules multigrau era el que solia obtenir uns millors resultats educatius, millors que les aules de grau i altres tipus d'organitzacions escolars. En la mateixa línia, Robert Gutiérrez i Robert Slavin (1992) varen trobar resultats semblants. Aquests autors varen observar com els efectes són més positius quan hi ha interaccions entre els diferents agents educatius i entre el mateix alumnat i criticaren la tendència apareguda durant els setanta als Estats Units d'una atenció més individualitzada en l'aula multigrau. Quant més individualitzada és l'ensenyament-aprenentatge, menor sol ser la qualitat dels resultats educatius. Per tant, l'eficàcia d'aquests programes rau de les metodologies i dels grups de treball a dins de classe i no d'un marc d'atenció individualitzada de l'alumnat.

Algunes de les metodologies pedagògiques que es porten a terme a les escoles rurals que assumeixen l'heterogeneïtat permeten treballar amb grups multinivell afavorint el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple algunes de les més interessants experiències pedagògiques modernes, com les tècniques de Freinet o l'escola de Barbiana van néixer en el món rural (Jiménez,198:25).

Sobre aquesta temàtica també s'han elaborat estudis longitudinals. En aquests estudis es pot comprovar com els estudiants que han finalitzat l'etapa primària en aules multigrau varen obtenir millors resultats acadèmics, actituds més positives vers l'escola i un reforç de l'autoestima més gran que aquells que assistien a escoles de grau (Vincent, 1999).

Aquesta extensa recerca en escoles multigrau ha tingut implicacions en la política educativa de diferents estats nordamericans. Aquest és el cas dels estats de Kentucky, Mississipi i Oregon on les escoles primàries són multigrau per mandat legislatiu des dels noranta (Gutloff, 1995).

Deixant de banda els estudis de caire quantitatiu, també existeixen recerques sobre aules multigrau que assenyalen que, en general, el professorat prefereix escoles d'un sol grau perquè les multigrau comporten més planificació, preparació, organització i treball, de reflexió sobre les pràctiques docents i, fins i tot, menys satisfacció amb el seu treball. Per altra banda, però també existeixen percepcions positives vers a aquesta pràctica escolar. Aquestes es troben relacionades amb el desenvolupament d'habilitats socials de l'alumnat, amb l'aprenentatge cooperatiu entre grans i petits i d'aprenentatge (Mason i Burns, 1995; Veenman, 1995). Si bé les primeres es troben relacionades amb la tasca del professorat, les segones se centren amb l'aprenentatge de l'alumnat. Aquesta percepció negativa per part del professorat es pot donar per varis factors, entre ells, el corporativisme o baixa implicació d'una part del professorat i la nul·la o baixa formació del professorat en general vers aquestes pràctiques educatives. També existeix una cultura de la por al canvi, a la pèrdua del poder i a reconèixer la capacitat dels alumnes com a subjectes de transmissió de coneixement, trencant la visió tradicional del professorat com a únic agent en aquesta missió.

En conclusió, es pot destacar que existeixen moltes metodologies diferents en les aules multigrau i que no totes són vàlides o obtenen millors resultats que les escoles d'un sol grau. Si que s'observen resultats significatius en aquelles aules on existeix i predomina una interacció constant entre els alumnes i el professorat i no tant un ensenyament individualitzat. Vincent (1999) observa cinc característiques sobre les aules multigrau que tenen implicacions polítiques i educatives. Aquestes són les següents: 1) existeix un major aprenentatge instrumental, d'habilitats i en valors, 2) és necessari formar al professorat perquè l'aula multigrau tingui èxit, 3) trencar amb la concepció de grups flexibles per habilitats i anar cap a grups multigrau i multinivell en els quals uns aprenen dels altres, 4) les aules multigrau tenen un llarga tradició en recerca i en evidències que les converteixen en una metodologia viable d'organització escolar, i 5) existeixen algunes característiques i actituds del professorat –com la bona organització, creativitat i flexibilitat, compromís, voluntat de treball amb la comunitat, entre altres– que s'haurien de tenir en compte en la selecció del professorat sempre que aquesta fos possible. En definitiva com assenyalen Cela i Palou (1992), la feina del mestre:

La feina del mestre en una etapa d'ensenyament bàsic és fer que cada alumne arribi a desenvolupar al màxim les seves capacitats i que tot el grup tingui el

mínim més elevat. Aquesta afirmació significa acceptar la diversitat i obligar-te a partir del punt inicial de cada alumne. Tasca molt difícil, potser la més difícil, però que s'ha d'anar assolint per l'equip de mestres. Acceptar això significa negar la validesa al fracàs escolar. Significa deixar sense oxigen als defensors dels nivells homogenis. Tota criatura aprèn. Una altra cosa és que la societat imposi i classifiqui. L'escola no hauria de deixar-se arrossegar per aquesta corrent. I que no em surti ara el cridaner de torn que assegura que seguir aquest postulat és baixar els nivells, perquè els nivells són els que són i la nostra obligació ens porta a millorar-los, no pas a fer que tots arribin al mateix punt (Cela i Palou, 1992: 101).

Moltes escoles rurals estan organitzades, gairebé per necessitat, de forma cooperativa, en el sentit que les mestres i els mestres recorren sovint a la col·laboració dels alumnes i les alumnes més grans per ensenyar als més petits (Pujolàs, 2006). L'escola rural i les seves característiques naturals faciliten que es pugui dur a terme una metodologia cooperativa. Els alumnes comparteixen el mateix espai i el mateix temps, en ell s'agrupen nens de diferents edats, i amb necessitats, interessos, capacitats, i ritmes d'aprenentatge diferents. Aquesta diversitat tractada des d'una metodologia cooperativa, és vista com una oportunitat i no com un obstacle per al desenvolupament dels alumnes. També es dona amb més facilitat la interdependència positiva, on gràcies a les seves ràtios, es dona un tracte més personalitzat, establint-se una comunicació més fluida entre tots els membres (alumnes, mestres, famílies, escoles,...). També és més senzill potenciar la interacció estimuladora ja que disposem de grups d'equips més reduïts, tant d'alumnes com de mestres, que facilitaran la comunicació entre ells possibilitant la seva complicitat.

L'aprenentatge cooperatiu és més que treballar en grup. Per definir-lo i diferenciar-lo d'aquest, l'aprenentatge cooperatiu ha de tenir unes característiques pròpies. Jonhson i Jonhson (1999) les defineix com:

- *Interdependència positiva*: tots els membres del grup depenen els uns dels altres. Cada un d'ells té una doble responsabilitat: assolir el seu objectiu i ajudar perquè els altres assoleixin també el seu, que és el mateix per a tothom (aprendre cadascú fins al màxim de les seves possibilitats, en funció de la seva edat, de les seves característiques personals, de la seva capacitat).

- *Interacció estimuladora*: per assolir l'aprenentatge cooperatiu, la interacció entre els seus membres es tradueix en els ànims, l'ajuda, el diàleg, que entre ells es donen per superar les dificultats.
- *Responsabilitat individual i de grup*: el grup es responsabilitza d'assolir els seus objectius, i cada individu és responsable de complir amb la seva part de responsabilitat amb el grup.
- *Habilitats interpersonals i de grup*: els membres del grup han de desenvolupar habilitats socials per treballar en el si del grup, aquestes són per exemple: dialogar, escoltar, prendre decisions, crear un clima de confiança, comunicar-se, i saber regular els conflictes.
- *Avaluació en grup*: l'anàlisi de com està anant el treball, la realitzen els mateixos alumnes, i aquests van regulant si van assolint els objectius o no. Així prenen les decisions oportunes per tal de conservar o modificar conductes.

Tonucci (1996) afegeix que seria més correcte tenir un grup de classe d'edat heterogènia però basat en l'intercanvi i les aportacions mútues, enriquit per la diversitat dels membres del grup. A partir d'aquest, suggereix l'autor, es poden buscar i inventar-se tots els grups homogenis que es creguin necessaris, segons el treball escolar, basats en grups per interessos, nivells de competència, capacitat física...

2.4. Les TIC a l'escola rural

Com es pot observar a l'informe de l'Estudi "Estadística de la Societat de la Informació en els Centres Educatius" del curs 2006-2007, realitzat per la Generalitat de Catalunya, hi ha diferències significatives en relació a les TIC entre les escoles rurals (el Departament d'Educació les anomena escoles incomplertes o cícliques) i les escoles urbanes (anomenades complertes).

En primer lloc, la ràtio d'ordinador per alumne de les escoles rurals és més baix, un 3,7 respecte el 6,5 a les escoles complertes. També es pot observar però que les escoles rurals tenen un nombre de perifèrics (lector/reproductor de CD-ROM, Webcam) més baix i pitjor connexió a internet. La dada més sorprenent de l'estudi és que, tot i no

mostrar-se diferències considerables en relació al coneixement sobre les TIC per part dels docents dels diferents tipus d'escola, el nombre de docents d'escola rural o multinivell que utilitzen les TIC com a eina docent és significativament més elevada que a les escoles complertes, un 73'4% respecte un 54'4%. Per aquest motiu considero de gran importància incloure les TIC en el meu projecte de tesi ja que la seva utilització és significativa i penso que aquestes són beneficioses per al procés d'ensenyament-aprenentatge, especialment en les zones rurals ja que com assenyalava Castells (1997):

“Les tecnologies de la informació i la comunicació resulten de vital importància per al desenvolupament de la qualitat de l'escola situada a l'entorn rural, ja que propicia una major comunicació entre aquest tipus d'hàbitat. A més a més aquestes implicacions educatives s'amplien a l'horitzó del desenvolupament local, ja que la societat de la informació pot facilitar a una ampla oferta de cursos de formació, fonts d'informació i també la possibilitat d'afavorir la creació d'empreses virtuals amb accés als mercats internacionals” (Castells, 1997).

Així doncs, la Tesi doctoral tindrà en compte les metodologies pedagògiques amb ús, suport, integració...de les TIC a l'escola rural o multigrau tenint en compte que és important fer una distinció entre educar en mitjans i usar la tecnologia audiovisual com a recurs didàctic perquè, com alerta Buckingham (2005:21), *es corre el risc de fer-ne un ús exclusivament instrumental, que mostri els mitjans com a eines neutrals (transparentes) al servei de la «informació».*

3. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI EMPÍRIC

3.1. Justificació de l'enfocament ontològic, epistemològic i metodològic³⁶

La present investigació està orientada a descriure, aprofundir, comprendre, contrastar i interpretar una realitat educativa des dels significats que li donen les persones que es troben implicades en aquesta. Per aquest motiu, aproximar-me a aquest tema requereix un enfocament metodològic i epistemològic concret, un enfocament que em permeti

³⁶ Egon Guba, Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln han sigut bàsicament els autors que ens últims anys han contribuït, amb nombroses publicacions de gran influència en la comunitat d'investigadors socials i educatius, a difondre una visió dels enfocaments d'investigació social basada en el concepte kuñià de “paradigma” (Sandín, 2003:29).

captar la realitat des de la seva complexitat. Concretament des del que passa a l'aula entenent aquesta com un lloc "caòtic" i complex, subjecte a variables perifèriques i significatives (Kincheloe, 2001) per "poder comprendre el món complex de l'experiència viscuda des del punt de vista dels qui la viuen" (Schwandt, 1994:118).

Dins de l'àmbit de la investigació educativa s'han anat identificant una sèrie de "paradigmes"³⁷ d'investigació" caracteritzats per les respostes a tres qüestions bàsiques en relació al objecte de coneixement o la realitat que volem estudiar, aquestes qüestions, com destaca Lincoln (1990), poden vincular-se a les següents dimensions: ontològica, epistemològica i metodològica.

Explicitar la metodologia del projecte precisa referir-se al marc filosòfic, les suposicions i característiques fonamentals d'una perspectiva basada en les Ciències Humanes i Socials. "La metodologia marca el camí que ha de seguir el mètode, orientant-lo cap a una determinada manera d'investigació" (Van Manen, 2003: 45-46), relacionada amb les dimensions ontològiques i epistemològiques de l'investigació.

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, 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 aquesta es dona dins del propi context *natural*, es a dir, no experimentalment manipulat 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

³⁷ El concepte de paradigma científic o d'investigació va ser formulat per Kuhn, (1975) en la seva obra titulada *La estructura de las revoluciones científicas*. L'autor es refereix a paradigma com al conjunt de supòsits, concepcions, models, pautes, etc. que permet a un col·lectiu d'investigadors compartir els seus treballs i descobriments. En definitiva, a maneres d'entendre la naturalesa de l'objecte d'estudi i de la producció del coneixement. Guba (1990) defineix paradigma com un conjunt fonamental de creences que guien l'acció humana

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, que implica *explorar i conèixer el procés d'ensenyament-aprenentatge, amb suport de les TIC, de diferents escoles d'una mateixa ZER i comprendre i interpretar quina atenció a la diversitat es realitza per part de la institució escolar*, adoptaré, com he assenyalat abans, la **perspectiva interpretativa**³⁸ 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).

La meva intenció no és arribar a cap generalització estadística, ni verificar cap hipòtesi prèvia, ni utilitzar un aparell estadístic per tal d'estudiar el tema en qüestió encara que si aportar evidències sobre el supòsit (o hipòtesi indagatòria de "que algunes escoles Multi nivell *assumeixen l'heterogeneïtat* utilitzant metodologies i didàctiques específiques – algunes amb suport de les TIC- que ajuden al procés d'ensenyament-aprenentatge dels mestres i alumnes). Pretenc *indagar, descriure, analitzar, valorar, interpretar el funcionament de l'utilització i les característiques de diferents metodologies portades a terme (algunes amb suport de les TIC) a les escoles Multi nivell amb la finalitat de conèixer com es treballa l'atenció a la diversitat en aquest tipus de centres*. Aquesta valuosa informació, des del punt de vista pedagògic, permetrà dissenyar plans organitzatius que contemplin l'atenció a la diversitat i, per tant, que conduixin cap a la millora del sistema educatiu.

Portar a terme aquest projecte comporta adoptar un enfocament metodològic que permeti explorar i fer palès la complexitat dels fenòmens que es volen estudiar, com les metodologies a explorar atenen o no atenen la diversitat i quines reflexions, sentit i actuacions tenen i promouen els diferents actors. Per aquesta raó el marc metodològic plantejat que permetrà donar respostes als objectius establerts serà el **construccionisme**.

³⁸ Alguns altres dels autors més representatius d'aquesta tradició són Ricoeur i Dilthey els quals estic llegint actualment.

La metodología construccionista orienta a interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes (Maykut i Morehouse, 1994).³⁹

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.

Estudi de cas

L'estudi de cas és un mètode amb tradició en els estudis de ciències socials. Els pares fundadors de la sociologia, Durkheim i Weber sobre els anys cinquanta, van utilitzar aquest mètode per engrandir de forma efectiva el cos teòric de la sociologia. Però aviat aquest mètode comença a ser menyspreat tant des de la sociologia com des d'altres disciplines de les ciències socials, ja que s'intenta valorar des de paràmetres quantitatius, i es considera poc exigent, poc objectiu, poc rigorós i poc fiable, i se'n qüestiona la validesa científica. Però actualment hi ha d'altres valoracions que mostren la seva utilitat i importància:

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. (Sancho i altres, 1998: 79)

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 *si es necessita conèixer la complexitat i la contextualització de casos individuals, l'estudi de cas és necessari* (Stake, 1985: 283). De seguida vaig optar per l'estudi de cas ja que tenia força clar que volia estudiar una o varies escoles rurals i com assenyala el mateix Stake (1994):

³⁹ Citat a Latorre; del Rincon ; Arnal (1996: 199)

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 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. (Stake 1994: 236-237).

Coller (2005) distingeix entre diversos tipus de casos depenent de l'objecte a estudiar, l'abast del cas, la naturalesa del cas, el tipus d'esdeveniment estudiat, l'ús del cas i el nombre de casos. Seguint la seva proposta, especifico que l'estudi de cas que es proposa en aquest projecte de recerca:

Segons allò que s'estudia: un estudi de cas objecte, ja que la recerca es durà a terme en una sola ZER composta per entre tres i cinc escoles rurals. Per tant l'objecte d'estudi tindrà unes fronteres ben definides.

Segons l'abast de l'estudi: un estudi de cas genèric atès que les característiques del cas no són específiques d'un col·lectiu concret, sinó que es poden trobar en altres ZER's de Catalunya.

Segons la naturalesa del cas: després de reflexionar-hi crec que el més convenient és seguir el que diu MacDonald (1982)⁴⁰ realitzar un cas extrem, el cas ideal o guia⁴¹, pensant a nivell de ZER. Tot representant-me aquest cas seria:

Segons el tipus d'esdeveniment: un estudi de cas mixt ja que tot i semblar contemporani (atès que l'anàlisi dels fenòmens que es realitzarà tindran lloc en el moment que es realitzarà la recerca) es recorrerà a aconteixements del passat per explicar un succés present que és el que configurarà el cas. Així doncs, per contextualitzar el problema que vull analitzar, recorrere a la història del cas per situar millor als lectors i intentar explicar perquè la situació que s'estudia ha arribat a ser la que és.

Segons l'ús del cas: un estudi de cas analític ja que vol estudiar un fenomen en concret des d'un marc teòric.

Segons el nombre de casos: en principi la idea és realitzar un estudi de cas múltiple, atès que l'estudi és de naturalesa comparativa entre diferents escoles d'una mateixa ZER. Podria ser, en el cas que una de les escoles de la ZER fos realment oportuna, que l'escollís com a cas únic però en principi aquesta no és la idea.

⁴⁰ Citat a Alonso (1994: 118).

⁴¹ O com comenta Alonso (1994: 118) *seria el cas discrepant més que el típic.*

Així, entre els diferents tipus d'estudis de cas, el projecte de tesi que proposo s'emmarcaria en un estudi de cas objecte, genèric, atípic, mixt (històric-contemporani), analític i múltiple.

Els criteris per seleccionar el cas estan en consonància amb el que afirma Stake quan diu que “el primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender con el caso” (2005:17). En aquesta línia els criteris que utilitzaré per portar a terme la selecció del cas són els següents:

- Una ZER que aglutini diferents escoles rurals situades en pobles de dimensió reduïda. A Catalunya el Departament d'Educació de la Generalitat gestiona 367 centres d'educació infantil i primària ubicats en zones rurals per tal d'atendre la població escolar d'aquest àmbit. Hi ha 342 municipis de Catalunya amb centres educatius inclosos en zones escolars rurals (ZER).
- L'existència d'aules multigrau en la seva estructura organitzativa a les diferents escoles de la ZER (a totes o gairebé totes).
- Una ZER que porti a terme un projecte d'innovació en TIC
- Els mestres de l'escola tinguin afinitat amb el SERC
- Estigui situada a la província de Barcelona, concretament a la comarca d'Osona, o bé a les comarques de Girona (el Ripollès, la Garrotxa, Alt Empordà...) ja que les visites als centres seran nombroses. En el primer cas per motius de desplaçament des del lloc de treball, la Universitat de Vic, i en segon cas per la distància en relació al meu domicili personal.

L'estudi de cas serà de caire **etnogràfic** ja que l'etnografia ens permet anar més enllà del que podem veure a simple vista, del que ens és aparent, aquesta permet segons Woods (1995: 45) “*penetrar en les capes de la realitat*”. La qual cosa requereix que l'investigador/a es negui acceptar primeres i segones aparences i tingui la mentalitat oberta i quelcom escèptica. La etnografia, també comporta una llarga permanència en el camp, per poder així conèixer les situacions i els processos 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). Caldrà doncs saber trobar el nostre lloc en el context i, com defineix Woods, saber-nos situar com a investigadors:

(...) 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. (Woods, 1987: 50)

3.2. Determinació de fonts i d'instruments

En la meva recerca m'interessa escoltar les veus de moltes de les persones implicades en el context educatiu on centraré el meu estudi. Aquestes veus quedaran recollides a través d'entrevistes en profunditat, de converses informals mantingudes durant la meva estada en el centre, de comentaris destacats sobre el tema...

Els i les informants de la meva recerca seran:

- El professorat de la ZER, especialment el coordinador TIC de la ZER i els mestres (directors/es) de cada escola.
- L'alumnat del la ZER
- L'equip directiu (director/a, cap d'estudi,...) de la ZER.
- Els i les professionals, interns o externs al centre, que treballen amb alumnat del centre: psicopedagog, psicòleg, mestre de pedagogia terapèutica, mestre d'educació especial, professionals de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), professionals del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), professionals del Programa d'Educació Compensatòria (PEC).
- Les famílies dels alumnes de la ZER.
- Altres persones implicades en la vida del centre i que em poden aportar informacions rellevants.

Val a dir que, segons el context o característiques del ZER més endavant decidiré el nombre exacte de subjectes/persones. També m'interessa conèixer altres visions de persones alienes al centre i que estan treballant en aquest àmbit:

- Professors/es d'universitat i investigadors/es, que estan desenvolupant projectes i experiències innovadores en aquest camp. La present proposta de tesi s'emmarca en el projecte i+D "Polítiques i pràctiques de les TIC a l'ensenyament obligatori: implicacions per l'innovació i la millora" finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència i portat a terme pel Grup de Recerca Consolidat ESBRINA en el qual formo part com a investigadora. També a partir dels companys/es del GIER com la Roser Boix (UB), en Jordi Feu (UdG) i en Joan Soler (amb qui treballaré en el mateix grup de recerca a partir d'octubre de 2009 a partir d'una beca pre-doctoral a la Universitat de Vic).
- Companys/es del SERC. Professionals que treballen en altres escoles rurals i ZER's i que poden aportar altres experiències i vivències interessants per la meua recerca.
- La FMR a partir de l'OBERC (que el formen membres del GIER i del SERC).
- Investigadors/es i grups de recerca d'altres països que estiguin treballant en aquest camp amb els quals puc plantejar-me fer una estada de recerca. Per exemple Angela Little⁴² del Institute of Education de la University of London o el "Center on Rural Education and communities⁴³" de la Universitat de Pennstate.

Les tècniques i instruments que escolliré per obtenir informació seran les pròpies de la recerca interpretativa i de l'estudi de cas. A partir de lectures que he realitzat sobre mètodes qualitius, m'han permès realitzar una primera planificació dels instruments que utilitzaré en la meua tesi doctoral per re-construir i representar la realitat des dels punts de vista dels propis implicats en aquesta. Les tècniques seran les següents: **el diari d'investigació; l'entrevista; l'observació a l'aula; i l'anàlisi de documentació.**

3.2.1 Documentació i accés a les fonts

Per poder comprendre millor el context educatiu on realitzaré la meua tesi doctoral, recorreré a la revisió de diversos documents com:

⁴² http://www.ioe.ac.uk/staff/EIDT_8.html [Consultada 4/05/09]

⁴³ <http://www.ed.psu.edu/crec/> [Consultada 6/05/09]

- Documentació legal: nova llei d'educació de Catalunya, i aquesta en relació a les escoles rurals.
- Documentació dels plans i programes del Departament d'Ensenyament, relacionats amb els projectes d'innovació educativa.
- Documentació oficial del centre: Projecte Educatiu Memòria Anual, Pla d'Acollida, programacions... de la ZER i/o d'alguna de les escoles.
- Documentació sobre el projecte d'innovació de les TIC de la ZER.
- Projectes i experiències desenvolupades en el centre.
- Material didàctic de naturalesa diversa.
- Treballs realitzats per l'alumnat que tinguin relació amb els objectius de la tesi doctoral.
- Tots aquells materials del centre que estiguin relacionats amb la temàtica que m'interessa en la recerca.
- Recerques científiques relacionades amb la temàtica d'estudi tant consultades a les bases de dades més rellevants com ERIC, JSTOR com en revistes especialitzades com la *Journal of Research in Rural Education*.

3.2.2 Accés a l'escenari

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 previ a la seva realització.

En el meu cas abans d'escollir el cas hauré de fer diferents visites a ZER's i escoles per prendre una decisió. La negociació inicial de l'accés la realitzaré a partir de posar-me en contacte amb el director o directora de la ZER. En aquesta primera trobada penso que seria important portar una carta de presentació amb informació rellevant. Com assenyala Coller (2000:78) l'investigador/a ha d'estar cobert 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.
- Tema de la recerca (de forma general, no convé entrar amb detalls)
- Objecte de treball. En el meu cas: Tesi doctoral subvencionada.

- Motiu pel qual la institució de contacte pot resultar d'ajuda per la recerca.
- El que s'espera –de forma general- de la institució contactada.
- Data aproximada en la qual es realitzarà el contacte.

També és important que en aquesta carta s'especifiqui amb claredat el que implicarà pel centre i indicar el temps que es necessitarà, per evitar sorpreses o malentesos.

Un cop decideixi la ZER on realitzaré l'estudi de cas caldrà entrar a la fase de negociació, aquesta requereix temps, tacte i sensibilitat envers els ritmes i les normes del centre i del professorat (Latorre; del Rincon; Arnal, 1996). Paral·lelament serà important també, en el cas que aquest sigui nou i desconegut per mi, que comenci 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; Arnal, 1996). Per configurar l'escenari recolliré la informació a partir de la realització d'observacions, entrevistes i anàlisi de les classes així com dels treballs dels estudiants.

3.2.3. Anàlisi i estudi de la informació

Com assenyalen Taylor i Bogdan (1986) l'anàlisi de dades és un procés continu progrés que comença a donar-se en la fase de recollida de la informació:

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. (Taylor i Bogdanm 1986: 158)

Penso que em resultarà de gran ajuda l'orientació que donen Taylor i Bogdan (1986: 152-176). Les fases o etapes d'aquest procés organitzat i sistemàtic que ens proposen els autors i que ens poden guiar en l'anàlisi de la informació són les següents:

- 1) Llegir repetidament les dades.
- 2) Seguir la pista de temes, intuïcions, interpretacions i idees.
- 3) Buscar temes emergents.
- 4) Elaborar tipologies, esquemes de classificació.
- 5) Elaborar conceptes i proposicions teòriques.

- 6) Llegir material bibliogràfic, exemples d'estudis de casos.
- 7) Codificar la informació: elaborar categories de codificació, codificar totes les dades, separar les dades pertinents a cada categoria, revisar les dades que no s'han separat i redefinir l'anàlisi.

Després de les diferents fases de codificació, s'elabora l'informe final de la recerca. A l'apartat següent presento les fases de desenvolupament del treball, en forma de calendari tentatiu, assenyalant les diferents etapes. Algunes etapes que ja han passat i altres que encara estan per arribar, culminant en la realització de la Tesi Doctoral.

3.2.4. Fases de desenvolupament del treball

El calendari de treball l'he estructurat en cinc fases, en funció dels anys que destinaré a realitzar la tesi doctoral. Els dos primers anys de formació fins a obtenir el DEA i tres anys més com a becària pre-doctoral a la Universitat de Vic.

Val a dir que els primers contactes amb persones que treballen la temàtica i l'aproximació a la realitat educativa que vull estudiar ja l'havia fet prèviament abans de començar els estudis de doctorat (fase 0).

Fase 0: M'interesso per la temàtica (Des de 2000-2007)

1. Primera aproximació a la realitat educativa de l'escola rural com alumne de Magisteri a partir de les Jornades d'Escola rural en la Formació Inicial dels mestres a Catalunya que es celebren anualment i les organitza el GIER.
2. Des de 2005 primers contactes amb persones que treballen en l'àmbit de la meva recerca: professors/es d'universitat i investigadors/es membres del GIER, mestres del SERC.

Fase 1: Inici del doctorat (2007-08)

1. Primera aproximació al tema a través de les fonts bibliogràfiques
2. Anàlisi de la informació
3. Aprofundiment en les aproximacions a la realitat educativa de l'escola rural (realització de treballs de doctorat, escriptura article...).

4. Disseny d'un primer pre-projecte⁴⁴ de tesi.

Fase 2: Segon any de doctorat (2008-2009)

1. Aprofundiment al tema a través de les diferents fonts bibliogràfiques.
2. Anàlisi de la informació obtinguda de les diferents fonts d'informació.
3. Aprofundiment en la realització de recerca educativa (com a estudiant de doctorat participo en dues recerques i com a membre becària del Grup de Recerca Consolidat ESBRINA).
4. Disseny del projecte de tesi.
5. Presentació del DEA.

Fase 3: Inici de la beca pre-doctoral. Entrada al camp (2009-2010)

1. Búsqueda de ZER's de Catalunya que portin a terme projectes d'innovació en TIC.
2. Visites i decisió de quina serà la ZER on realitzaré la meua tesi doctoral.
3. Contacte i anàlisi d'una experiència innovadora (dintre del projecte d'innovació) en TIC.
4. Entrada al camp on realitzaré l'estudi de cas.
5. Inici de les entrevistes i de l'observació al camp.
6. Primer anàlisi d'entrevistes, devolució i contrast de les informacions analitzades.
7. Continuar i finalitzar amb l'observació al camp.

Fase 4: Anàlisi i inici de la redacció de la Tesi Doctoral (2010-2011)

1. Anàlisi i devolució de les observacions.
2. Anàlisi de la documentació del centre i de l'Administració sobre la temàtica que s'investiga.
3. Elaboració de l'Informe final.

Fase 5: Redacció de la Tesi Doctoral (2011-2012)

⁴⁴ Per l'assignatura "D'un tema d'interès a un projecte de recerca. Aspectes ontològics, epistemològics i metodològics" amb la professora Juana Maria Sancho, directora del present projecte de tesi.

Com a síntesi de tot aquest procés d'investigació, la previsió és que durant el primer trimestre d'aquest darrer període (de setembre a desembre de 2011) porti a terme la redacció final de la meva tesi doctoral.

1. Resultats i conclusions.
2. Proposta de nous reptes.
3. Difusió de resultats

A principis de 2012 la dipositi i la defensi. Fins octubre de 2012, que és quan finalitza la meva beca-predocoral portaré a terme la difusió dels resultats i conclusions de la investigació en aquells congressos, seminaris i jornades que responguin a la temàtica de l'estudi.

3.3 Determinació dels criteris de rigor de la recerca

Les recerques portades a terme des de metodologies hermenèutiques sempre han anat acompanyades de diferents opinions i fins i tot certa polèmica. Sovint s'han volgut aplicar els mateixos criteris de validesa, fiabilitat i objectivitat propis de recerques positivistes. Gràcies a les aportacions al respecte de Guba i Lincoln (1994) sabem que els criteris de rigor científic són els mateixos en totes dues metodologies, tot i que les estratègies que s'estableixen són diferents, ja que persegueixen objectius diferents. En aquesta mateixa línia, Capllonch (2005: 175) argumenta de forma molt clara:

“La metodología cualitativa establece el valor de verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad”

D'aquesta forma el rigor científic de la present investigació interpretativa quedarà determinada per: *la credibilitat, la tranferibilitat, la dependència i la confirmabilitat*. Seguint a Capllonch (2005) faig un seguiment d'aquests criteris en relació a la proposta de projecte que presento:

L'autora, defineix el criteri de *credibilitat* fent referència al fet que existeixi una relació d'isomorfisme entre els resultats de la investigació i les percepcions que els subjectes tenen de les realitats estudiades. Per això tal i com assenyala Bisquerra (2004) és

important poder contrastar la credibilitat de les interpretacions i creences de la persona que investiga amb la informació proporcionada pels participants, retornant periòdicament la informació (comprovacions amb els participants), recollint informació mitjançant tècniques alternatives, des de diferents òptiques, o efectuant varis registres d'observació de la situació contextual estudiada (triangulació).

El criteri de *transferibilitat*, segons Capllonch (2005), fa referència al fet que els resultats de la tesi un cop acabada siguin transferibles a una realitat similar. És important la diferència entre els termes transferibilitat i generalització dels resultats. Val a dir que el caràcter únic del fenomen estudiat no ens permet extrapolar (generalitzar) el resultat a la resta de la població però si ens podem plantejar si en ZER's i/o escoles del mateix substrat estudiades es podria arribar a observar una certa transferència de resultats.

Per tenir en compte el criteri de dependència i poder obtenir resultats consistents cal planificar revisions tant de les actuacions com del resultat que d'aquestes. Capllonch (2005) relaciona aquest criteri amb el fet que hauríem d'obtenir els mateixos resultats si tornéssim a fer l'estudi amb els mateixos subjectes o d'altres de semblants i en els contextos similars.

Per últim el criteri de confirmabilitat, és una porta oberta a que en reflexions posteriors es confirmin els mateixos resultats, Capllonch (2005) concreta més definint la *confirmabilitat* com la confirmació de la informació i la interpretació dels significats i de les conclusions.

Així doncs, tenint en compte els criteris exposats anteriorment penso que es pot assegurar un alt grau de rigor, credibilitat i validesa del coneixement produït a partir del present projecte de recerca.

Per últim és important fer referència a l'ètica de la investigació. Woods (1987:44) assenyala:

“(...) 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.”

La qüestió ètica és fonamental a la investigació educativa, sobre tot perquè el contacte amb les persones és constant i clau en el procés. No obstant, és curiós però segons Sandín (2003) moltes de les qüestions ètiques no es presenten així, sinó que és més tard quan l'investigador s'adona que allò era una qüestió ètica.

“Muchas de las cuestiones éticas que impregnan el quehacer de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo aparecen en ocasiones de forma imprevista en el día a día de las tareas de investigación. El investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético, y sin embargo en muchas ocasiones dichas opciones no se abordan desde este punto de vista, sino como medidas prácticas, metodológicas o estratégicas acerca del proceso de investigación. Más tarde, tras un período de reflexión, son identificadas como elecciones éticas.” (Sandín, 2003: 207).

Així doncs considero important saber quines són les qüestions ètiques i fer una reflexió prèvia per tenir-les en compte en el moment d'iniciar el projecte de Tesi.

4. PRIMERES CONCLUSIONES

Em considero afortunada en tenir, ja fa temps, la temàtica d'estudi que vull abordar força clara, de fet vaig arribar al doctorat a partir de la meva curiositat i interès per l'escola rural i no al revés. Però tot i tenir el convenciment en relació al tema que volia estudiar he de reconèixer que l'elaboració d'aquesta proposta de projecte m'ha ajudat a avançar en definir més quins aspectes dins de l'amplia temàtica vull que se centri la meva Tesi Doctoral. També m'ha ajudat a concretar més els objectius d'aquesta i sobretot a situar-me tot coneixent diverses perspectives teòriques que m'han permès dialogar amb els diferents autors. Aquest procés m'ha fet adonar-me de la complexitat

de la temàtica que vull abordar i de la necessitat de continuar llegint i treballant en la mateixa línia per poder tenir una visió més ampla i rica d'aquesta.

En el transcurs del procés de construcció del present projecte he anat teixint i decidint plantejaments que m'han portat a l'elecció d'una determinada metodologia i a situar-me en una perspectiva epistemològica concreta, que he intentat justificar i explicitar al llarg d'aquest projecte. L'elaboració del disseny de l'estudi empíric m'ha resultat difícil ja que la meua experiència en el camp de la recerca i en el disseny de projectes és poca. Una de les qüestions pendents que em proposo per l'elaboració de la tesi, i que de fet ja em trobo realitzant en aquests moments és una revisió bibliogràfica més acurada sobre aspectes metodològics.

La persona que m'ha dirigit el present projecte de recerca ha estat la professora Juana Maria Sancho del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona i coordinadora del Grup de Recerca Consolidat ESBRINA del qual he estat membre durant aquest curs 2008-09 i seguiré sent. La professora Juana Maria Sancho serà la co-directora de la meua Tesi Doctoral i la direcció serà a càrrec de la professora Núria Simó, professora de la Universitat de Vic. Aquest canvi és degut a que en els propers tres anys continuaré sent membre d'ESBRINA però treballaré, a partir d'una beca/contracte pre-doctoral, en el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV).

Val a dir però, que l'esforç portat a terme durant aquest temps de redacció m'ha reconfortat molt ja que m'ha permès iniciar-me en la temàtica desitjada i m'ha ajudat a organitzar-me i planificar-me la feina per als propers anys. Així doncs puc dir que aquest projecte és el punt de partida d'un camí que tot i que es preveu llarg i costós... augura ser intens, útil i ben interessant.

Laura Domingo Peñafiel

5. BIBLIOGRAFIA

Abril López, Josep M. *A estudi!: Les escoles a Sant Celoni de 1857 a 1939*. Sant Celoni: Ajuntament de Sant Celoni, 2004.

Alonso, C. (1994). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria*. La experiencia personal de un trabajo de campo. *Curriculum*, 8-9, 113-130.

Barberà, V. (1991). El agrupamiento de alumnos en los centros, en *Apuntes de educación*.

Bernal, J.L (2004) Luces y sombras de la escuela rural. Jornadas de debate: los colegios rurales agrupados. CCOO. Madrid. <http://didac.unizar.es/jlbernal/Escuelaruraldoc.PDF>

Bisquerra, R (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. Editorial La Muralla S.A.

Boix R. (2007) *La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro*. Aula Abierta ICE. Universidad de Oviedo.

Buckingham, David (2003): Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona, Paidós Comunicación, 2005.

Bustos, Antonio (2008) *La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción*. Revista Perspectiva Cep, 14: pp. 129-159.

Capllonch, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departament de teoria i història de l'educació, Barcelona.

Castells, M (1997) *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus. 1997

Cela, J i Palou, J (1996). *Amb veu de mestre: un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Edicions 62, p.101.

Coller, X. (2000). *Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Corchón, E (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, Oikos-Tau.

- Cushman, K. (1993). *The case for mixed-age grouping*. Harvard, MA: Author.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. A Wittrock, M. C. (Ed.), *Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Faber, C.; Shearron, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid, Paraninfo.
- 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.
- Flecha, R (2009) *La heterogeneidad como modelo de organización del aula*. Congreso Ikaskom de Bilbao.
- Fundació del Món Rural (2008) *Ruralitat i immigració. La integració de les persones immigrades al món rural català*. Lleida
- Fundació del Món Rural (2009) *Atles de la nova ruralitat*. Lleida
- Gadamer, H.G. (1996). *Verdad y método I*. (6ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1994). *Verdad y método II*. (2ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gardner, H (1994) *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona
- Generalitat de Catalunya, Administración general del estado i Comisión Europea. *Programa de desenvolupament rural de Catalunya 2007-2013*
- Guba, E.G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J.; Pérez, A. (Eds.), *La enseñanza; su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, Egon G i Lincoln, Yvonna S (1994) *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Denzin, Norman K. Y Lincoln, Yvonna S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Gutierrez, R., & 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 (Ed.). (1995). *Multi-age classrooms*. West Haven, CT: National Education Association (NEA) Professional Library.
- Jiménez, J (1982) *La escuela unitaria*. Editorial Laia. Barcelona.

Joubert, J., 2006. "MG Curriculum – A South African perspective", NREA Research Symposium in Kansas Missouri, October 2006

Katz, L., Evangelou, D., & Hartman, J.A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kincheloe, J (1993): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro, 2001.

Kuhn, T.S (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

Kinsey, S. (1998). Observations of student and teacher behaviors in the multiage classroom. Unpublished manuscript.

Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Little, A. (1995) *Multi-grade teaching a review of research and practice*. London: ODA (DFID).

Little, A (2006) *All Together Now*. Institut of Education. Universtiy of London. Elife. London

Little, A (2007) *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. Springer. London

Maccoby, E.E. (1992). *The role of parents in the socialization of children: an historical overview*. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1006-1017.

Mason, D.A., & Burns, R.B. (1995). Teachers views of combination classes. *Journal of Educational Research*, 89(1), 36-41.

Mason, D.A., & 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.

Miller, B.A. (1996). *A basic understanding of multiage grouping*. *School Administrator*, 53(1), 12-17.

Ortega, M.A. (1995): *La pariente pobre (significados y significantes de la escuela rural)*. Madrid. CIDE/MEC.

Pavan, B.N. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50(2), 22-25.

Pujolàs, P (2002). *Aprendre junts alumnes diferents: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial. Vic.

- Sancho, J.M, Hernández, F. (1998). *La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones*. Revista de Educación, 312, 81-110.
- Sancho, J.M, i altres (2004). *School. More than a Platform to build the School of Tomorrow. Final Report*. Comisión Europea.
- Sánchez, J (1975). *La vida rural en la España del s.XX*. Barcelona.Planeta
- Sandín M.P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schwandt, T.A. (1994). *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry*. A N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*, (p. 119-137). Londres: Sage.
- Sempere, J i Tulla, A.F (2008) *El debat teòric sobre el periurbà i la concreció d'un planejament urbanístic en un entorn complex: el cas de Barcelona i Tolosa*. Document d' Anàlisi. Geogràfic, 52 (1).
- Soler, J (2001). *Aprender a ser mestaro en la escuela rural. Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de escuela rural*. Actas 1º Congreso Escuela Rural de Aragón, 75-89.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tonucci, Francesco (1996).*Un modelo para el cambio*. Cuadernos de Pedagogía. Maig 1996.
- SERC i GIER (2007). *Educació al món rural de Catalunya*. Document inicial per a la constitució de l'Observatori. Les Garrigues, octubre 2007.
- UNESCO (2006) *Multigrade schools: a rural solution*. UNESCO, 2006.
- UNESCO (2004) *Educación de la población rural: una baja prioridad*. Educación Hoy. Juny 2004.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar.Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires, Paidós Mexicana.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methodology*. Bervelly Hills. California: Sage.
- Veenman, S. (1995). *Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis*. Review of Educational Research, 65(4), 319–381.
- 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.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1995). *La adaptación de la Etnografía para uso educacional*. A Vásquez Bronfman, A.; Martínez, I. (Eds.), *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Madrid: Fundació "La Caixa" i Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zambrano, María (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.