

Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori

Jordi Feu*
Joan Soler**

1. El concepte de territori

El concepte de territori és, indubtablement, un concepte elàstic sotmès a la historicitat, al temps i a l'espai, a la voluntat política, a les necessitats dels ciutadans, etc. En aquest apartat de l'article volem presentar dues idees bàsiques a partir de les quals desfilarem diferents raonaments lligats a l'escola rural. La primera idea se centra en les unitats territorials definides per la mateixa Administració, i en segon lloc, en les unitats territorials definides des de la base, a partir d'unes determinades necessitats socials i educatives que, en determinats casos, superen l'eficàcia de les anteriors i, en la mesura que siguin degudament estudiades, albiren noves possibilitats educatives i culturals per als municipis petits.

1.1. LES UNITATS TERRITORIALS ADMINISTRATIVES

Aspectes introductoris

La Constitució espanyola de 1978 deixa palès en els articles 137-142¹ que l'Estat s'organitza territorialment en municipis, en províncies i en comunitats autònomes amb autonomia per a la gestió dels seus propis interessos. A Catalunya, a més, comptem amb comarques gestionades, en alguns aspectes, des dels consells comarcals. La Llei 6/1987 de 4 d'abril de *l'organització comarcal de Catalunya*—desplegant l'article 5 de l'Estatut d'Autonomia— diu explícitament que la comarca és una entitat territorial dotada d'autonomia i de personalitat jurídica pròpia i que es concep com una unitat territorial clau i necessària per a l'organització territorial de Catalunya.

A pesar d'aquesta varietat d'unitats territorials, queda clar que, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat espanyol, els municipis constitueixen el nivell bàsic i essencial de l'organització territorial del país. La Llei promo-

* Universitat de Girona.

** Universitat de Vic.

(1) Aquests articles corresponen al capítol primer i segon del Títol VIII, on es parla específicament de *l'organització territorial de l'Estat*.

guda per l'Estat de 7/1985 de 2 d'abril *Reguladora de las bases de régimen local* estableix en l'article 1.1. que «*Los municipios son Entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de la participación ciudadana en los asuntos públicos, que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades*».

Una cosa semblant trobem a la Llei catalana de 8/1987 de 15 d'abril *Municipal i de règim local de Catalunya*. En el preàmbul es manifesta que: «El municipi constitueix el nivell bàsic i essencial de l'organització territorial de Catalunya, que permet fer més efectiva la participació dels ciutadans en l'adopció de les decisions públiques que ens afecten més directament. La Constitució i l'Estatut proclamen el principi de l'autonomia municipal. La concreció d'aquest principi exigeix dotar els municipis de Catalunya dels àmbits competencials propis, de la capacitat necessària per a gestionar i representar els interessos de la col·lectivitat respectiva, de suficiència financera i de la capacitat d'autorganització».

És important ressaltar, doncs, que a l'entorn dels municipis s'organitza la vida col·lectiva, la vida política més bàsica, i també una part dels serveis —i de forma específica els serveis educatius més elementals, és a dir l'escola, malgrat no disposar de les competències fonamentals. Hi ha, però, algunes limitacions de les unitats territorials que hem presentat.

L'Estat, les comunitats autònomes, les províncies, les comarques i els municipis, si bé pensem que contribueixen, unes més que d'altres, a organitzar la vida política, la vida col·lectiva i els serveis, són també —en determinades ocasions— estructures que limiten l'acció col·lectiva i de les necessitats «naturals» de la població. Dit d'una altra manera: l'evolució de la població i de les seves necessitats massa sovint divergeix de les estructures territorials, polítiques i administratives prefixades. És cert que aquestes estructures es poden modificar i, de fet, molt de tant en tant es fa. Però no podem oblidar que es tracta de canvis costosos i que no sempre arriben a bon port.

Cada vegada que s'han proposat reformes estructurals d'un abast important han aixecat polseguera. Només cal veure què ha passat amb l'*informe sobre la revisió del model d'organització territorial de Catalunya* —elaborat per la Comissió d'experts²—, el qual, considerant «que l'actual model d'organització territorial de Catalunya presenta problemes importants i té conseqüències negatives per a la ciutadania», pretenia donar una resposta basada «[...] en un model que, essent respectuós amb les bases institucionals, superi les seves disfuncions, el simplifiqui i obri —sobretot— noves perspectives de desplegament futur més fàcils i menys traumàtiques».

Aquest model suggeria, entre moltes altres qüestions, «[...] incrementar la implicació ciutadana en l'Administració local, [...] millorar la representati-

(2) Aquesta comissió fou presidida per Miquel Roca i Junyent. Va ser creada per un acord del Govern de la Generalitat de 3 d'abril de 2000, a instància dels diferents grups del Parlament de Catalunya.

vitat dels ens locals intermedis, [...] resituar la comarca en el marc de la col·laboració intermunicipal i cercar un esquema administratiu més simple i comprensible; flexibilitzar les solucions proposades per adaptar-les a la diversitat de realitats territorials tot defugint de rigideses uniformitzadores [...] actualitzar i racionalitzar el mapa administratiu heretat, optimitzar l'ús limitat dels recursos, etc.».

La petició d'optimitzar l'ús dels limitats recursos públics en el pla municipal conjuntament amb el fet de proposar diferents solucions tècniques i polítiques per crear unitats territorials locals d'un abast més ampli que els municipis actuals, van fer posar en guàrdia els alcaldes dels pobles més petits i també alguns mestres sensibilitzats i interessats amb l'escola rural. Els alcaldes es van preocupar perquè, a banda de veure perillar l'autonomia administrativa del seu municipi i la seva suposada identitat, veien perillar també la seva pervivència en el poder local. Alguns mestres rurals es trobaven incòmodes pel fet de pensar que l'escola podia desaparèixer d'un dia per l'altre.

En aquest article no volem entrar a discutir el contingut de la proposta ni tan sols ens volem pronunciar sobre l'oportunitat de l'informe. Ens val solament per il·lustrar què succeeix quan hi ha la preocupació de reformar el territori, i a més ens serveix per introduir una qüestió que, si bé s'aparta un xic del títol d'aquest apartat, no podem obviar quan parlem del darrer escalafó de l'organització territorial-administrativa del país: té sentit defensar una escola per a cada municipi fins i tot quan aquest té pocs habitants? Centrem-nos tot seguit en aquesta darrera qüestió perquè afecta de ple l'escola rural.

Un municipi, una escola?

És cert que en moltes de les jornades que s'han fet fins avui sobre escola rural i també en diversos articles escrits per fervents defensors d'aquesta escola s'ha reivindicat la necessitat de l'escola en els municipis petits. Els més agosarats fins i tot hem demanat, en algun moment, una escola per a cada municipi. Aquesta petició que, *a priori*, sembla un caprici absolutament injustificat propi d'una persona de mires estretes que desconeix les limitacions dels recursos públics, es justifica al nostre entendre per un parell de fets històrics de pes considerable: a) pel tipus de demanda educativa efectuada pels governs progressistes des que es vol generalitzar la instrucció pública i b) per l'experiència amenaçadora de principi de la dècada dels seixanta i de la dècada dels setanta.

- *La demanda educativa efectuada pels governs progressistes.* La voluntat de portar l'escola arreu de la geografia de l'Estat és una constant en la història de l'educació a Catalunya i a Espanya que s'accentua durant els períodes en què els respectius governs han estat conduïts per forces polítiques «progressistes». Aquesta voluntat la trobem en la Constitució de Cadis de 1812, en l'Informe Quintana de 1813 i de forma més explícita en el Pla i Reglament

general d'escoles de primeres lletres de 1825, i també en el Pla general d'instrucció pública del 1836. Durant la II República Espanyola i especialment durant el període 1931-33 i 1936-39 a Catalunya es torna a insistir en aquest tema.

L'objectiu de les forces progressistes —tot sovint estretament lligades al pensament il·lustrat— és doble: que els pobles petits —tots amb un fort component rural fins ben entrat el segle xx— tinguin escola, i que aquesta sigui de la mateixa categoria que la de la ciutat.

- *L'experiència amenaçadora de principi de la dècada dels seixanta i de la dècada dels setanta.* Durant els anys seixanta i setanta del segle xx la política educativa del govern franquista encomanada a tecnòcrates «preocupats» per la modernització del país va dissenyar i implantar nous tipus de centres educatius que, a banda de propiciar el tancament de nombroses escoles rurals, imposaren un nou i desafortunat model de territori educatiu (mapa escolar): les escoles comarcals, i de forma molt més agressiva les escoles llar, serviren per aplegar nens i nenes de pobles escampats, sense cap mena de relació entre ells, amb l'únic objectiu d'abaratir la despesa en educació. És clar que una operació d'aquestes característiques, atrevida tant en els objectius com en els mitjans, venia justificada per arguments psicopedagògics molt poc plausibles, recolzats moltes vegades per organismes internacionals interessats en l'obertura política i sobretot econòmica de l'Estat.
- *Recapitulació i reconsideració.* La reacció envers les conseqüències de la política educativa de concentració portada a terme durant la dècada dels seixanta i setanta, a més de la tradició històrica encarnada en els sectors progressistes de demanar una escola per a cada municipi, ha fet, juntament amb d'altres factors, que es generalitzi en determinats sectors educatius i de l'àmbit de la política municipal la idea d'una escola per a cada municipi. És possible que aquesta idea també sigui influïda pel fet de pensar que cada municipi, independentment del nombre d'habitants que tingui, dels recursos que disposi, de la proximitat a altres nuclis de població, etc. ha de tenir el major nombre de serveis possibles. La identificació que es fa tot sovint entre poble «normalitzat», complet, desenvolupat i poble amb serveis ens porta a pensar que els pobles han de tenir-ho tot i més.

Després de constatar això, però, tornem a la pregunta que ens plantejàvem a l'inici d'aquest apartat: té sentit defensar avui dia una escola per a cada municipi? D'entrada, considerem que avui dia continua essent una demanda legítima que cal satisfer sempre que el poble en qüestió tingui un nombre mínim de nens i nenes en edat escolar (entre 0-3 i 12 anys segons el sistema educatiu resultant de la LOGSE). Tots sabem els beneficis que comporta l'existència d'una escola al municipi: dinamisme social i cultural, arrelament potencial dels nens i nenes al medi, atracció de noves famílies

que decideixen instal·lar-se en pobles petits, etc. L'escola aporta, tal com han dit alguns mestres rurals, «vida», i amb això ja està quasi tot dit.

Ara bé, considerant les possibilitats educatives, pedagògiques i relacionals pròpies de l'escola rural, el treball que s'hi ha fet des de la dècada dels vuitanta fins avui, juntament amb la responsabilitat política i social que tot ciutadà ha de tenir en l'administració dels recursos públics, fa que, d'una banda, acceptem que determinats pobles no tinguin escola en el moment actual, i d'altra banda, que es puguin produir modificacions —en diverses direccions— en el mapa escolar del futur.

L'interès que tenim per l'escola rural no ens impedeix de pensar que alguns pobles de Catalunya no tinguin escola i que els que actualment en tenen l'hagin de tancar en un futur. Un municipi petit amb un nombre molt reduït d'alumnes, amb nul·les possibilitats de creixement demogràfic a curt i a mitjà termini, amb una estructura social i econòmica depenent d'una àrea supralocal, és bastant absurd que tingui un centre propi. En aquests casos, però, no n'hi ha prou a decidir que tal poble o tal altre no ha de tenir escola, sinó que a més cal pensar una solució al més ajustada possible que satisfaci els interessos dels alumnes, dels pares i, si és possible, també els de l'administració educativa. I encara podem dir més, és important que la decisió final tingui en compte la realitat educativa i social dels pobles circumdants per evitar situacions actuals, on ens trobem incomprendiblement amb pobles sense escola on els nens i nenes se'ls obliga a escolaritzar en centres de la capital de comarca —bastant lluny del seu lloc de residència— quan en realitat ho podrien fer en escoles rurals dels municipis veïns.

D'altra banda, però, la preocupació per racionalitzar els recursos i articular d'una forma correcta els municipis de Catalunya també ens porta a pensar que de forma immediata o en un futur proper s'haurien d'obrir escoles petites. Això s'hauria de fer en pobles que comptin amb un nombre suficient d'alumnes —repartits en escoles petites del voltant o, en el pitjor dels casos, en escoles grans ubicades a la ciutat. Si aquests pobles, a més, tenen perspectives de creixement demogràfic pel fet de tenir bones comunicacions, pel fet de situar-se en llocs estratègics o pel fet de ser un pol d'atracció per a nous treballadors, encara n'hi ha més motiu. Amb tot, però, la reobertura i la posterior consolidació d'escoles rurals no només ha d'estar condicionada a la qüestió demogràfica, també ha de comptar la voluntat popular i política per assegurar la integració del centre en el conjunt del teixit social i cultural de la vila.

1.2. LES UNITATS TERRITORIALS DEFINIDES A PARTIR DE LES NECESSITATS SOCIOEDUCATIVES

Aspectes introductoris

A Catalunya, i també a la resta de l'Estat, tenim en l'àmbit educatiu unitats territorials supralocals sense arribar a ser comarcals que parteixen, almenys en els seus orígens, de les necessitats expressades pels mestres rurals. Ens referim a les zones escolars rurals (ZER), en el cas de Catalunya,

i els *centros rurales agrupados* (CRA), en el que fins fa quatre dies constituïa el territori MEC. Tot i que en el cas dels CRA va pesar més el criteri administratiu.

Ens sembla important destacar aquest tipus d'organització perquè il·lustra, d'una banda, la capacitat organitzativa i de pressió d'uns mestres que fins a principi de la dècada dels vuitanta amb prou feines foren considerats per l'Administració i pel conjunt de la societat i, d'altra banda, perquè configura una unitat territorial racional que emergeix de la mateixa base i que, a més, és alternativa a les unitats territorials que hem analitzat en l'apartat anterior.

L'origen i el desenvolupament del model pedagògic i organitzatiu de la zona escolar rural (ZER) té lloc dins el moviment de mestres de l'escola rural catalana en el període 1980-1987. L'any 1980 se celebren a Tàrrrega les Segones Jornades d'Escola Rural sota els lemes «Aturem les concentracions» i «Comencem a parlar de zona escolar». Set anys després, a Banyoles, els assistents a les Sisenes Jornades aproven el document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*.

Aquestes dues dates i esdeveniments emmarquen un procés participatiu, crític i creatiu en el qual, al costat del protagonisme del moviment de mestres d'escola rural, hi conflueixen també d'altres sectors i institucions. Els referents clau del procés són la preparació i el desenvolupament de les jornades dels anys 1983 a Sant Pere Pescador, de 1984 a Valls, de 1985 a la Seu d'Urgell i les reunions de Manresa i Saïfores, durant les quals s'elabora i es concreta l'organització d'un secretariat d'escola rural vinculat a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Aquest llarg i intens procés de discussió, elaboració i experimentació pràctica (es parla de més de vint zones escolars funcionant) culmina en les ja esmentades Jornades de Banyoles (24, 25 i 26 d'abril de 1987), on uns dos-cents mestres discuteixen i aproven el document que ha de servir per desenvolupar els projectes de les zones escolars rurals definides com «un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com a ens escolar propi. La zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona. Cada escola integrada a la zona conserva les seves característiques pròpies però, organitzativament i pedagògicament, està estretament relacionada amb la resta d'escoles.»³

Des del nostre punt de vista, les ZER⁴, sempre que parteixin de la iniciativa dels mestres o tinguin el consentiment d'aquests, configuren un territo-

(3) Vegeu el document de les Jornades de Banyoles, *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*, pàg. 5.

(4) Les primeres zones funcionaven des dels inicis de la dècada dels vuitanta a partir de la iniciativa dels mestres, però el decret de creació de les ZER és de l'any 1988 (Decret 195/1988 de 27 de juliol) i les primeres 15 ZER obtenen el reconeixement administratiu el 1990 (Resolució de 9 d'abril de 1990).

ri educatiu «*natural*» (neix de forma més o menys espontània), *flexible* (s'escapa de la rigidesa imposada per estructures administratives pretèrites), *amb sentit* (s'ajusta a les necessitats educatives dels alumnes, dels pares i dels mestres de la zona) i, tal com dèiem al principi de l'article, tenen un *gran potencial* (poden «donar molt més» del que estan oferint actualment). Som del parer que les ZER actuals constitueixen embrions de futures estructures en les quals s'hi poden gestar i implantar projectes educatius i culturals integradors i integrals que transcendeixin el marc escolar. Aquestes estructures les podem anomenar *SECTORS EDUCATIUS* (SED).

Els sectors educatius

L'expressió *sector educatiu* no és absolutament nova. Si repassem documents escrits a principi de la dècada dels vuitanta pels mestres que assistien a les Jornades d'Escola de Catalunya (organitzades pel Secretariat d'Escola Rural de Catalunya) veurem com es parlava de quelcom similar, concretament de *sector escolar*. Aquest es definia com una unitat «[...] formada per diferents zones [escolars rurals] que, tot i tenir la seva pròpia dinàmica, respecten unes directrius bàsiques més amples que les interrelacions del mateix Sector, juntament amb les escoles que per les seves condicions específiques no formin part Zona Escolar».⁵

Considerant el que hem dit fins aquí i tenint present el contingut general de l'article, podem definir els SED com unitats territorials formades per diferents pobles propers que tenint (o no tenint) escoles —integrades en una ZER, en un agrupament funcional o bé sense estar integrades en cap supraestructura escolar— decideixen ajuntar-se per dotar-se d'un projecte educatiu-cultural estable que els permeti planificar i portar a terme de forma coordinada diferents activitats centrades en els àmbits esmentats.

Sector educatiu (vegeu fig. 1)

Quines activitats pot promoure el SED? Les possibilitats són múltiples i diverses. Només és qüestió d'imaginació i de voluntat participativa. Amb tot, genèricament pensem que cal impulsar accions educatives en el camp de l'educació no formal, en aquells espais educatius formals que s'escapen dels centres d'educació primària i infantil i, tal com hem dit anteriorment, en l'àmbit de la cultura. Creiem oportú suggerir que el que es faci incideixi de forma especial en aquells col·lectius que per raó d'edat, gènere, ètnia, origen geogràfic o —en l'accepció més genèrica— classe social pateixen algun tipus de discriminació. L'educació i la cultura que el SED ha d'oferir a aquests col·lectius no creiem pas que hagi de tenir un caràcter compensador sinó més aviat complementari, en la línia de potenciar l'educació al llarg

(5) AD (1987). *Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural*. Banyoles, abril de 1987. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Barcelona, 1987.

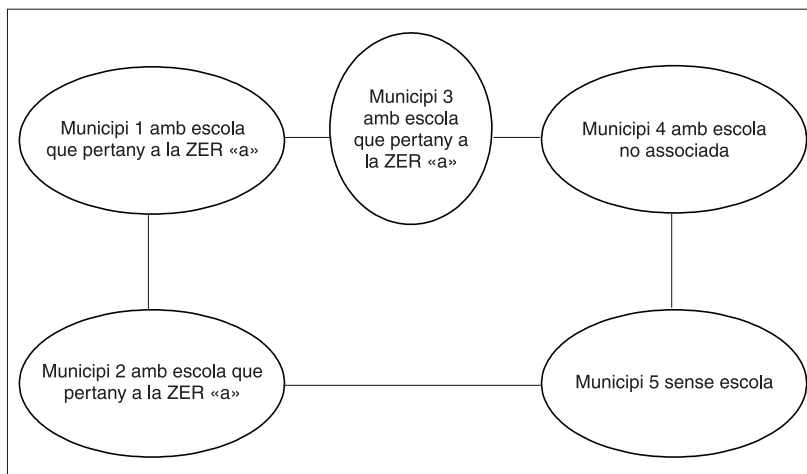


FIGURA 1

de la vida que proclama i reclama l'informe Delors en dibuixar l'educació del segle XXI.

Dins del SED es poden crear escoles d'adults (per a persones que en el seu dia no tingueren la possibilitat d'assolir unes competències educatives bàsiques); tallers de cultura (per a persones que per raons de classe social o procedència geogràfica no han tingut accés a la cultura dominant), de lectura, de caràcter sociocultural i de lleure (manualitats, cuina, etc.); també podem pensar en la possibilitat de crear mòduls universitaris adaptats a la gent gran⁶; cursos de formació permanent i de reciclatge; biblioteques i exposicions itinerants⁷, etc.

El SED, a banda de permetre'ns rendibilitzar recursos econòmics, infraestructures i activitats diverses, també ens ha de servir per rendibilitzar professional altament qualificat. El fet de plantejar un projecte educatiu-cultural per a una població a escala supramunicipal ens ha de permetre contractar pedagogs —a càrrec dels consells comarcals, de les diputacions o d'altres ens públics i privats supramunicipals que puguin constituir-se (consorcis, fundacions, etc.)— perquè gestionin i vetllin pels projectes.

(6) Vegeu per exemple la iniciativa *Universitat per a tothom* que recentment ha endegat la Universitat de Girona (Fundació Innovació i Formació) conjuntament amb el Consell Comarcal del Pla de l'Estany en els municipis d'aquesta comarca.

(7) Un bon exemple d'exposició artística itinerant el trobem en l'experiència que va portar a terme l'Ajuntament de la Vall d'en Bas l'any 1992. Aquesta exposició consistia en un recull fotogràfic dels masos de la vall que s'exposava de forma itinerant per tots els nuclis (municipis fins a l'any 1969) que formaven part de la Vall d'en Bas. El bon resultat d'aquesta experiència va fer que més tard es fes el mateix amb una exposició de pintures d'artistes residents al municipi.

Tot allò que es faci dins d'un SED ens hauria de servir també per crear, dins d'una dimensió més abstracta, un sentiment de pertinença o de comunitat supralocal que no esborrés, en cas que n'hi hagués, els trets identitaris locals. El que acabem de plantejar «sona» bé, fins i tot podem pensar que és una proposta teòricament «bonica», però difícil de portar a terme. L'articulació de projectes educatius i no educatius més enllà del municipi tot sovint topa amb resistències localistes i amb rivalitats històriques fortament implantades. També topa amb una rutinària tradició centralista i uniformitzadora de fer política que es resisteix a deixar en mans del municipi decisions i, sobretot, recursos importants. Això, però, no ha de ser una excusa per deixar de fer quelcom que objectivament millora la qualitat de vida, l'educació i la cultural dels pobles petits (rurals i no rurals) del país.

2. Una escola arrelada al medi

La conveniència d'arrelar l'escola rural al medi és un objectiu plenament acceptat. És bastant obvi que l'escola ha de tenir en consideració l'entorn més immediat, ha d'integrar la cultural local i la cultura familiar a menys que vulgui esdevenir una institució aliena i alienadora. Són coneguts per part de tots els efectes d'aquella escola rural que s'implantava en els pobles petits per decret administratiu amb una vocació «urbanitzadora» i amb un rebuig absolut per les manifestacions rurals: absentisme escolar, fracàs escolar, reducció de l'autoestima, identitats confuses, aversió al centre i moltes coses més eren algunes de les conseqüències del fet de tenir una escola estranya en el sentit més ampli del terme.

2.1. COM FER UNA ESCOLA RURAL ARRELADA AL MEDI?

Des dels principis de la renovació pedagògica a casa nostra al llarg del primer terç del segle xx fins als nostres dies ens trobem amb diversos treballs, articles i experiències realitzats per mestres rurals que expliquen com es pot adaptar l'escola al medi⁸. Ara no es tracta pas d'explicar-los, però sí que ens sembla oportú sistematitzar algunes de les recomanacions que se'n dedueixen. *Grosso modo* podem parlar de cinc suggeriments: 1) que el mestre conegui amb profunditat el medi on s'ubica l'escola, 2) que el currículum escolar incorpori coneixements de l'entorn, 3) que l'activitat pedagògica sigui impartida per agents plurals, 4) que els espais educatius on es realitzin els aprenentatges transcendeixin els murs de l'escola i 5) que

(8) Vegeu, per exemple: Pallach, J. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: CEAC, 1978; i també Marquès, S. i altres. *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)* Girona: Serveis territorials d'ensenyament, 1983.

l'escola s'obri a la comunitat. Tots aquests suggeriments només es poden portar a terme en la mesura que l'escola aprofiti al màxim la flexibilitat organitzativa inherent a l'escola rural.

- *Coneixement profund de l'entorn.* El mestre ha de conèixer l'entorn de l'escola —és a dir, el poble o el conjunt de pobles que formen la ZER. El coneixement del propi entorn no se cenyeix a tenir un domini del medi natural —que és imprescindible— sinó que també ha de dominar el medi social en tota la seva extensió i profunditat. En aquest sentit, doncs, ha de tenir idea de la història del poble, de les tradicions particulars —en cas que n'hi hagi—, de les festes, de les entitats i associacions, dels oficis, de la gent, etc.
- *Que el currículum escolar incorpori els coneixements de l'entorn i els transmeti d'una forma adequada.* El coneixement que el mestre rural té de l'entorn ha de revertir en el centre i ha d'arribar als alumnes de la forma més «natural» possible. La descoberta del medi social i natural en una escola rural s'ha de fer, o més ben dit, és recomanable fer-la, partint dels principis de la pedagogia activa, perquè és, indubtablement, la forma més apropiada. L'ús abusiu o inadequat dels llibres de text obstaculitza moltes vegades el que aquí proposem, perquè, d'una banda, se sol transmetre un currículum relativament aliè al nostre entorn més proper i, d'altra banda, fa que la transmissió es faci d'una manera més aviat poc interessant.

La metodologia educativa emprada per altres instàncies d'educació no formals, com per exemple l'escoltisme, ens proporciona idees suggerents. No és pas estrany veure algunes escoles rurals on el coneixement del medi es fa a través de la «descoberta», dels «projectes», de l'exploració i posterior sistematització en petit grup, etc.

- *Pedagogia impartida per agents plurals.* L'arrelament de l'escola rural al medi no solament es fa efectiu mitjançant la presència curricular sinó que també cal comptar amb la democratització de la tasca docent o el que és el mateix, amb la diversificació dels agents encarregats de transmetre informació, de construir coneixement i d'afavorir determinats processos d'aprenentatge. A partir de 1980 diversos mestres rurals han optat per portar persones amb una determinada singularitat a l'aula per explicar la seva experiència vital, una part de la seva biografia, la seva professió, etc. i ha donat, en la majoria dels casos, molt bon resultat. Aquesta pràctica no és pas nova a l'escola rural. Sense anar més lluny, Milani, a l'escola de Barbiana, demanava a totes les persones que l'anaven a veure que es deixessin entrevistar, que permetessin ser preguntats pels alumnes de l'escola amb l'objectiu que els nens i les nenes s'adonessin que l'horitzó del món no s'acabava en el llindar del poble.

La democratització de l'activitat pedagògica a més de diversificar el currículum ens permet diversificar els agents transmissors de

cultura i dessacralitzar la figura del mestre en el sentit que deixa de ser l'única autoritat pedagògica del centre.

- *Que els espais educatius on es realitzin els aprenentatges transcendixin els murs de l'escola.* Una altra manera d'afavorir la interrelació de l'escola amb l'entorn més immediat és fent que una part de l'activitat educativa es realitzi fora del centre: al mateix medi natural (cal aprofitar els recursos naturals que ens brinda el municipi) i a tots els espais on es desenvolupa una activitat social més o menys institucionalitzada (el mercat, la sala de plens de l'ajuntament, un taller o una fàbrica, una granja, etc.).

Els espais que acabem d'esmentar són importants per portar-hi a terme una activitat educativa més o menys formal i programada, però també podem pensar en la possibilitat d'utilitzar d'altres espais, com ara la plaça del poble, per realitzar determinades activitats més lliures com per exemple l'esbarjo. Moltes escoles rurals que utilitzen la plaça del poble o de l'església com a zona d'esbarjo, en fan una lectura positiva perquè consideren que es dissipen els límits dels espais d'educació formal (l'escola) i no formals o informals.

- *Que l'escola s'obri a la comunitat.* Fins aquí hem donat per fet que l'arrelament de l'escola al medi es fa efectiu en la mesura que l'escola és capaç d'integrar l'entorn en l'activitat escolar pròpiament dita. Ara bé, nosaltres som del parer que aquest arrelament s'aprofundeix en la mesura que l'escola s'obre tant en la dimensió espacial com en la formativa i cultural a la resta de la comunitat. Les experiències que parteixen del model de les comunitats d'aprenentatge són un interessant referent per aprofundir en aquest objectiu.

2.2. ELS PERILLS D'UNA ESCOLA QUE NOMÉS ENS ARRELA AL MEDI

L'arrelament de l'escola rural —i no rural— al medi i a l'entorn més immediat és, tal com acabem de manifestar, un fet altament positiu i reclamat des de diverses instàncies de renovació pedagògica i des de sectors vinculats a la pedagogia crítica. Amb tot, però, algunes persones vinculades a aquests moviments també n'han assenyalat alguns perills que no podem passar per alt: limitació espacial i experimental, reducció de l'univers simbòlic i cultural, tancament en el sentit més ampli del terme i un etcètera amb fortes connotacions negatives.

Des que es generalitza un discurs que reivindica l'arrelament de l'escola rural al medi, des que es produeix una revalorització social dels espais rurals i, per contra, un rebuig progressiu —tot i que relatiu— per allò que ofereix i genera la ciutat, hi ha qui no veu més enllà del perímetre que circumda l'escola i el municipi. Aquest fet provoca un «enquistament» escolar, perquè tant el mestre com els alumnes acaben tenint accés a un món absolutament reduït, limitat i tancat.

La voluntat i pretensió legítima d'acostar l'escola rural a l'entorn més immediat no ha de ser un factor limitador del que es fa, del que es viu i del que es veu durant el període escolar. Conseqüentment, es tracta de buscar un punt d'equilibri entre allò que forma part del nostre camp i allò que és propi d'altres escenaris per més llunyans que ens siguin.

L'escola rural que té la intenció d'arrelar-se al medi, però que a la vegada vol obrir finestres, ho aconsegueix, a parer nostre, en la mesura que pondera cadascun dels elements que hem esmentat en parlar de la integració a l'entorn. Una planificació equilibrada i raonada del currículum que incorpori elements locals, nacionals i internacionals; la realització d'activitats al mateix poble, a la comarca i a fora; la utilització d'espais educatius diversos i la incorporació d'agents educatius de distintes procedències, ajuden que no confonguem el propi món amb el conjunt de l'univers.

L'obertura de l'escola rural és tan necessària com el seu arrelament al medi. Aquesta necessitat, però, no és pas nova. Això sí, ara es fa més palesa: la mundialització, la internacionalització i el cosmopolitisme de la nostra societat reclama una escola permeable. L'escola rural d'avui ha de vetllar per tenir «punts de fuga» i per formar alumnes lliures; és a dir, que puguin escollir en funció dels seus interessos, de les seves necessitats i del projecte de vida que a poc a poc construeixen. L'arrelament, doncs, no ha de comportar un «esclavatge» cec a l'entorn més proper que complau només els que han decidit, ben legítimament, romandre-hi més tancats i aïllats.

De quin medi parlem?

Fins aquí hem parlat del medi rural com si fos una realitat fàcilment objectivable i única, i això no és així. Els canvis permanents i profunds que experimenten els països de capitalisme avançat fan que el medi rural es trobi en diferents fases d'evolució i que en la seva globalitat tingui dificultats per diferenciar-se d'altres escenaris.

Si originàriament caracteritzàvem el medi rural com un entorn on la majoria de la població es dedicava a l'agricultura i a la ramaderia mitjançant una tecnologia més aviat escassa; on la majoria de la població s'educava a partir d'agències de socialització poc especialitzades i multifuncionals; on hi havia una cultura pròpia i diferenciada de la cultura de la ciutat; on hi havia un alt grau d'homogeneïtat cultural i un mateix univers simbòlic compartit; on hi havia pautes de producció i de consum austeres, etc., ara no és, en termes generals, així.

El món rural ja no viu exclusivament de l'agricultura i de la ramaderia. Cada vegada hi ha més pagesos que només treballen al camp a temps parcial; fa temps que hi han penetrat les agències de socialització típiques del món urbà —els mitjans de comunicació—; s'hi ha produït una dissipació de l'especificat cultural i simultàniament una fragmentació d'aquesta —podem parlar d'una cultura genuïnament rural?—; les pautes de consum són semblants a les que podem trobar a la ciutat —generalització del consum massiu i estandardit-

zat—; els valors i les pautes de comportament no difereixen tant dels urbans —podem parlar d'uns valors rurals en front d'uns d'urbans?—, etc.

L'escola rural, doncs, es troba —sempre en termes generals— en un medi substancialment diferent del que teníem a la dècada dels cinquanta, dels seixanta, dels setanta i fins i tot dels vuitanta. I això s'ha de tenir en compte a l'hora de parlar d'arelament, a menys que vulguem córrer el perill d'acostar l'escola a una realitat inexistent.⁹

Això no vol pas dir que l'escola rural s'hagi d'arrupir a tot un seguit de canvis amb els quals no s'hi està d'acord. L'escola rural, de la mateixa manera que la urbana, pot i ha de plantar cara a situacions, a pràctiques, a dinàmiques i a pautes no desitjades o injustes. En aquest sentit, doncs, l'arelament al medi no n'impedeix la transformació.

3. El concepte poble educador: el Projecte educatiu de poble

El fet de plantejar-nos parlar de *poble educador* o de *Projecte educatiu de poble* és degut que des de principi de la dècada dels setanta es parla en determinats àmbits acadèmics, en determinats espais educatius i sobretot en ciutats mitjanes i grans regides per governs sensibilitzats per l'educació, de *ciutat educadora*¹⁰ (a partir d'ara CIED).

La idea de CIED, malgrat la seva abstracció i indefinició, pressuposa una manera d'entendre el fet educatiu, la ciutat i el poder municipal. *L'educació* es tracta d'un fet complex que va més enllà de la simple transmissió de coneixements, habilitats, valors, normes i actituds. L'educació es genera en diversos espais, va a càrrec de diferents persones i es tracta d'un procés que dura tota la vida. D'altra banda, s'entén que la «bona» educació ha d'incloure totes les dimensions possibles de la persona i de la societat i ha de «servir» per integrar infants, joves, adolescents i adults en una societat plural i dinàmica.

La *ciutat* es concep com un entorn geogràfic i administratiu delimitat, habitat per persones que hi desenvolupen funcions diverses, dotat d'una gran complexitat i amb un gran potencial relacional, cultural, educatiu, etc. En aquest sentit són escaients les paraules de Jaume Trilla quan diu que a la ciutat hi ha moltes coses que eduquen i que ho fan en continguts i en formes molt diverses que contribueixen al creixement de les persones.

Pel que fa a la qüestió *municipalista*, hem de dir que no hi ha un projecte clar de CIED si el poder municipal no «re-coneix» la importància i la

(9) Vegeu: Feu, J. «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza». A: *Temps d'Educació*, núm. 20, 2n semestre 1998, pàg. 287-314.

(10) La «paternitat» d'aquesta idea se sol atribuir generalment a la comissió dirigida per Edgar Faure que va redactar l'informe *Apprendre à être* (Unesco, 1972).

transcendència del fet educatiu i el paper que, com a institució política formal, ha d'assumir. El govern municipal, juntament amb altres entitats (educatives i no expressament educatives), han de comprometre's a desplegar accions amb l'objectiu de contribuir a la millora de l'educació de les persones i a l'assoliment d'una major qualitat de vida.

El Projecte de ciutat educadora, en definitiva, es basa en un projecte educatiu que de manera intencionada aprofita els espais públics, els espais privats —amb vocació pública— i el conjunt d'institucions i associacions amb objectius educatius, culturals i socials per crear, modificar o reificar estats de consciència tant en l'àmbit individual com col·lectiu; i per crear interaccions significatives entre els seus habitants. La ciutat educadora pretén aprofitar al màxim les potencialitats educatives de la *ciutat* perquè se'n beneficiï el conjunt de la ciutadania¹¹.

No cal donar-hi més voltes per adonar-nos que ens trobem davant d'una proposta enormement engrescadora, molt atrevida, fins a un cert punt utòpica, però de cap manera irrealitzable —les experiències que fins ara s'han portat a terme en ciutats com per exemple Barcelona, Reus, Girona, etc., demostren que ens trobem davant d'un projecte viable. Una proposta que entronca de ple amb el passat històric de la polis grega o de l'ideal de la ciutat mediterrània. Ara bé, no podem negar que aquesta idea té algunes limitacions. Si ens ho mirem des de la «perifèria», des de la realitat dels pobles petits, considerem que es tracta d'un projecte pensat en clau únicament urbana i per ser aplicat només a la ciutat. Conseqüentment, fa que haguem de parlar de limitacions teòriques i aplicatives que des del nostre punt de vista són recuperables.

3.1. LIMITACIONS TEÒRIQUES EN EL PROJECTE DE CIUTAT EDUCADORA

Una de les limitacions teòriques del Projecte de ciutat educadora la trobem en la perspectiva urbanocentrista del fet educatiu i de la cultura. Des del nostre punt de vista, es dona per descomptat —que no vol dir que s'afirmi— que l'*estoc*, les *potencialitats* i la *qualitat* de l'educació i de la cultura de les ciutats són superiors a les dels pobles. Dit d'una altra manera, el volum d'educació i cultura, les possibilitats educatives i culturals i la «marca» de les activitats culturals i educatives de les ciutats són més i millors que les dels municipis petits.

No podem negar que tant l'estoc com el potencial educatiu i cultural de les ciutats són notables per tractar-se d'espais geopolítics dotats d'una massa crítica considerable que en el transcurs dels anys han generat —tant d'una forma atzarosa com planificada— una oferta educativa i cultural àmplia i diversa: museus, biblioteques, casals, ateneus, sales d'exposicions, teatres, parcs, jardins, zones d'esbarjo, etc. En aquest sentit, és cert que les grans ciutats són espais amb una estructura pedagògica estable; amb una malla d'equipaments, de mitjans i d'institucions amb grans possibilitats; i amb un conjunt d'esdeveniments socials i educatius de tot tipus i molt importants.

(11) Per a més informació vegeu la *Carta de Ciutats Educadores* signada a Barcelona el 1990.

Ara bé, de cap manera podem pensar que els elements que acabem de presentar són exclusius de les grans àrees urbanes, perquè en molts pobles també n'hi trobem. És més, fins i tot podem trobar pobles que comptin amb una «taxa d'esdeveniments educatius i culturals» prou elevada i, proporcionalment, superior a la de moltes ciutats amb dificultats de vertebració social o obsessionades només per l'expansió urbanística i pel creixement econòmic. Va la pena recordar que determinats pobles de Catalunya amb una forta tradició associativa i amb un gran dinamisme social —heretat moltes vegades de la II República— tenen cafès-casinos ben interessants, societats recreatives amb una capacitat de convocatòria notable, equips esportius dinàmics, escoles rurals integradores i dinamitzadores que possibiliten una vida cultural i educativa ben rica i creadora.

Referent a la superioritat qualitativa educativa i cultural que s'atribueix a la ciutat, també hi ha quelcom a dir. Des d'una perspectiva crítica, considerem que el Projecte de ciutat educadora massa sovint —no pas sempre— parteix d'un concepte de cultura i d'educació propis de la il·lustració i això fa que, d'una banda, es generalitzi la idea que la bona cultura i educació, la cultura i educació autèntica, es troben només a la ciutat; i d'altra banda reforça la distinció tan artificiosa entre cultura «cultura» i cultura «popular» o entre «alta» cultura i cultura de «fira»¹².

3.2. LIMITACIONS APLICATIVES: UN PROJECTE PENSAT NOMÉS PER A LA CIUTAT

És sorprenent constatar com en gairebé tota la documentació consultada, inclosa la més recent, el Projecte de ciutat educadora se sobreentén que només és apte per ser desenvolupat a la ciutat. Som conscients que no podem fer gaires objeccions a aquesta qüestió perquè, de fet, el projecte parla explícitament de ciutat i no pas d'una altra unitat territorial més petita. Ara bé, si reconeixem que aquest projecte té un potencial educatiu, cultural i social per a la ciutat, no el pot tenir també per a un poble?

El fet que el Projecte ciutat educadora quedi circumscribit —com tants d'altres projectes educatius— només a la ciutat, considerem que es deu, d'una banda, al fet que neix arran d'unes necessitats i d'unes problemàtiques típicament urbanes, i d'altra banda, que ha estat pensat majoritàriament per persones que provenen o que estan estretament vinculades al medi urbà.

La ciutat, en tant que territori altament densificat, amb una certa anòmia i amb grans desigualtat socials, té la necessitat, a través del Projecte educatiu de ciutat i d'altres projectes, de: a) millorar l'educació de les persones perquè incrementin el nivell d'autonomia, d'independència, de crítica, etc.; b) millorar la qualitat de vida de les persones —tant en la dimensió individual com en la col·lectiva—; c) afavorir la igualtat d'oportunitats davant de

(12) Amb l'objectiu d'evitar equívocs i afirmacions inapropiades val la pena dir que en els documents que hem revisat sobre CIED no trobem desqualificacions dirigides a la realitat cultural i educativa dels pobles petits i més concretament rurals. Simplement no se'n parla. I en la mesura que no se'n parla, dóna la impressió que aquestes manifestacions només es produeixen a les ciutats.

l'educació, la cultura, el treball, l'oci i el lleure, etc.; d) crear o incrementar el nivell de consciència col·lectiva i sentiment de pertinença a la comunitat; e) crear espais de trobada amb gent plural, i f) multiplicar les possibilitats d'integració i de socialització perquè es redueixin al mínim el processos de marginació i exclusió social; com a qüestions més bàsiques.

És important destacar que algunes de les problemàtiques que acabem de comentar estan molt arrelades als grans nuclis de població —baixa qualitat de vida, poca consciència col·lectiva, poc sentiment de pertinença a la col·lectivitat, desintegració, etc.—, però és important estar alerta perquè d'altres —desigualtat educativa, desigualtat d'oportunitats, etc.— també es donen en els pobles petits.

L'altra qüestió que fa que la idea de ciutat educadora s'apliqui només a la ciutat té a veure, tal com hem dit anteriorment, amb l'autoria del Projecte. El fet que la majoria de pensadors, científics socials i tècnics que contribueixen a donar suport sobretot teòric a aquesta idea —filòsofs, urbanistes, arquitectes, pedagogs, sociòlegs, geògrafs, etc.— estiguin estretament lligats a la realitat de les grans àrees metropolitanes i siguin, en molts casos, desconexors de les dinàmiques i les problemàtiques dels municipis més petits, limita l'aplicabilitat del Projecte.

3.3. TÉ SENTIT PARLAR DE POBLE EDUCADOR?

En les darreres Jornades d'Història de l'Educació celebrades a Badalona el mes de novembre de 2001 —centrades en la temàtica de municipi i educació— diverses vegades es va posar de manifest la necessitat d'acostar el Projecte de ciutat educadora i el Projecte educatiu de ciutat a la realitat dels pobles petits i mitjans de Catalunya per evitar, una vegada més, la marginació educativa d'una part important del territori. Es va reclamar de forma insistent que els pobles de Catalunya tenen el mateix dret que les ciutats de dotar-se de propostes educatives i culturals noves que generin un revulsiu social. I el Projecte educatiu de ciutat es veu, degudament adaptat, un bon instrument per aconseguir-ho.

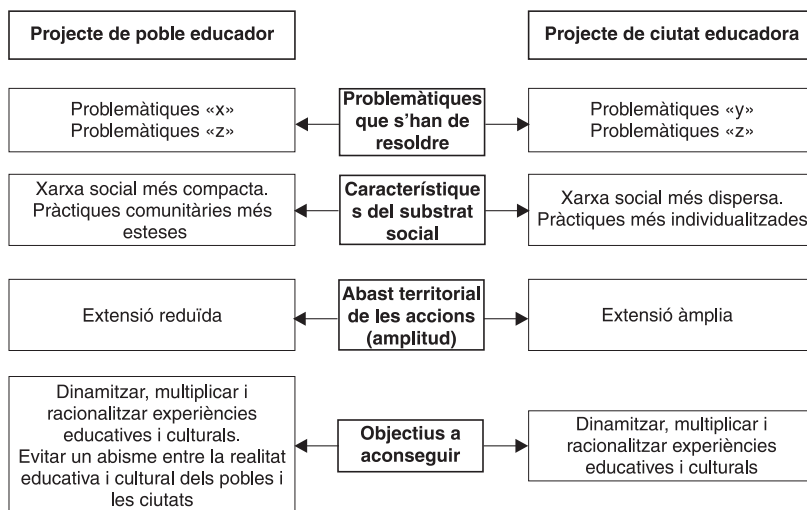
Segons el nostre parer, el requeriment d'un projecte de poble educador no es deu tant, com passa a la ciutat, a la necessitat de resoldre tot un seguit de disfuncions socials —que tal com hem comentat anteriorment també n'hi ha—, sinó més aviat a la necessitat de generar sinergies entre totes les entitats clarament educatives o culturals, i també entre aquelles que, tot i tenir altres objectius, tenen una potencialitat educativa o cultural latent. L'objectiu últim d'un projecte educatiu de poble és afavorir la dinamització, la racionalització i la multiplicació d'experiències culturals i educatives damunt del territori; aprofundir en uns valors, en unes pràctiques i en una manera de fer que consolidin les estructures comunitàries preexistents i, en darrer terme, evitar un abisme entre la realitat educativa i cultural dels pobles i de les ciutats.

Amb el que acabem d'exposar, doncs, ja es veu que el Projecte educatiu de ciutat i el Projecte educatiu de poble tenen punts convergents i divergents.

La diferència més gran entre ambdós projectes rau: en la naturalesa dels problemes que intenta afrontar, perquè els problemes de la majoria dels pobles no són els mateixos dels de les grans ciutats; en les característiques del substrat social damunt del qual es vertebrava el Projecte, perquè les ciutats solen tenir un teixit social més atomitzat que no pas els pobles, i una darrera qüestió bastant òbvia: en l'abast territorial de les accions que es programen. Respecte aquesta darrera qüestió, val la pena apuntar que mentre les accions previstes dins del marc de la ciutat educadora van destinades a un públic nombrós, heterogeni, divers i dispers, en el cas del poble educador anirien dirigides a una col·lectivitat reduïda, concentrada i més homogènia, o si es vol, no tant heterogènia malgrat la fragmentació apuntada abans. Vegeu tot seguit de forma esquemàtica algunes de les qüestions apuntades (vegeu fig. 2)

Com es pot vertebrar un projecte educatiu de poble?

Un bon projecte educatiu de poble requereix, en essència, el mateix que un bon projecte educatiu de ciutat. A grans trets podem parlar de quatre elements bàsics que se situen en dos plans clarament jerarquizats. En el pla més general i abstracte cal parlar d'un bon corpus teòric, i en un pla més concret d'un instrument que ens permeti conèixer què hi ha i què fa falta en l'àmbit de l'educació i la cultura (mapa educatiu de poble); d'un projecte concret que respongui a uns objectius factibles, i, en darrer terme, d'un pla adequat per implantar amb garanties d'èxit el Projecte.

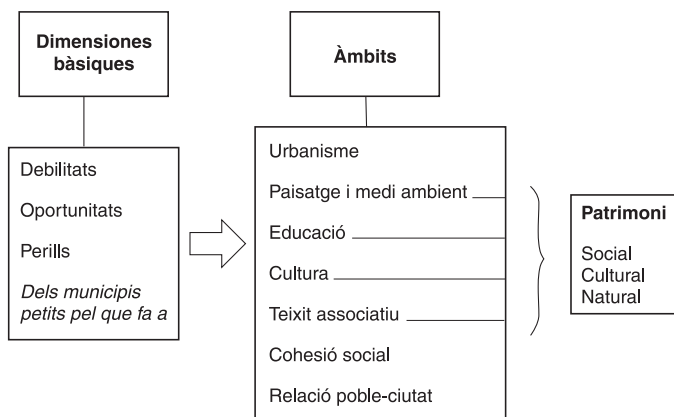


Font: elaboració pròpia.

FIGURA 2. Projecte de poble educador/ciutat educadora

— *Elaboració d'un corpus teòric.* Difícilment podem parlar de Projecte educatiu de poble si abans no hi ha una estructura teòrica sòlida que l'argumenti i que en traci les directrius bàsiques. Per a això, és necessari que filòsofs, geògrafs, sociòlegs, pedagogs, arquitectes, mestres, polítics, economistes, metges, etc. coneixedors de la dinàmica i de la realitat dels pobles petits (rurals i no rurals) es posin a pensar com ha de ser teòricament un poble educador. Aquesta tasca, si bé està per fer, no podem dir que s'hagi de partir de zero: les necessitats educatives i culturals dels pobles petits han estat plantejades, en diverses ocasions, per mestres rurals oberts que han anat més enllà del que els exigia l'Administració, per alcaldes sensibilitzats, per grups de joves, per associacions culturals, per associacions de pares, etc.

El corpus teòric que s'ha d'escriure sobre el poble educador ha de considerar les dimensions bàsiques que trobem en el Projecte educatiu de ciutat però, a més, s'ha d'interessar per les potencialitats, les debilitats, les oportunitats i els perills genèrics dels pobles petits en aquells àmbits susceptibles de ser tractats en el si d'un debat on es parla de l'educació i de la cultura en un sentit ampli. Els àmbits que proposem analitzar són els següents:



Font: elaboració pròpia.

FIGURA 3. Forniment teòric del Projecte educatiu del poble¹³

(13) Bona part d'aquesta anàlisi ja està feta en aquells municipis que han sol·licitat la realització d'un pla d'acció local per a la sostenibilitat (PALS). Recordem que els PALS s'elaboren amb l'objectiu de tenir un bon diagnòstic sociomediambiental que permeti dibuixar les coordenades bàsiques de la política municipal.

- Dotació d'un instrument que ens permeti conèixer què hi ha i què fa falta en l'àmbit de l'educació i la cultura a escala municipal.

El Projecte educatiu de poble, de la mateixa manera que el de ciutat, requereix d'un instrument que permeti conèixer amb profunditat i exactitud els espais, els recursos i els «objectes» educatius i culturals del poble i del seu entorn. Hem d'identificar les institucions d'educació formal —tot sovint reduïdes a l'escola del poble—; les instàncies d'educació no formals —grup d'esplai, grup d'excursionistes—; la xarxa d'equipaments educatius, culturals cívics i esportius —casino, ateneu, local social, cafè, piscina, teatre, sala de festes—; els esdeveniments socioculturals i educatius planejats però efímers —festa major, festa «petita», Carnestoltes, diada de..., etc.—; la massa difusa però contínua d'espais, de trobades o vivències no planejades —el prat de..., el turó de..., espais apreciats per la gent del poble i que generalment no tenen un reconeixement oficial, etc. La metodologia emprada en l'elaboració de plans locals de formació permanent pot ser una bona guia per desenvolupar aquesta tasca.

Tot això es pot recollir en el que podem anomenar el mapa educatiu de poble. Cal fer palès que aquest mapa no ha de ser només una «estampa» de l'oferta educativa, cultural, lúdica, esportiva de la vila, sinó que ha d'anar més enllà. Un bon mapa educatiu de poble s'ha de preocupar pel següent:

Detectar què hi ha al poble	—————>	Inventari dels recursos
Analitzar com estan distribuïts els recursos	—————>	Distribució territorial
Analitzar qui els utilitza i qui en prescindeix	—————>	Estudi d'ús real
Analitzar la funció real que compleixen	—————>	Estudi funcional
Detectar necessitats reals i necessitats no ateses	—————>	Estudi de necessitats i de demandes

Font: elaboració pròpia.

Un cop hem elaborat el mapa, estem en condicions de fer jugar els recursos: els podem interrelacionar, reutilitzar, organitzar, multiplicar, fer-los evolucionar o sotmetre'ls a criteris compensadors per buscar més bon equilibri.

- *Disseny d'un projecte fonamentat en uns objectius factibles i consensuats.* Qualsevol projecte educatiu de poble s'ha de fonamentar en objectius abastables però a més, consensuats. Respecte la primera qüestió, és important que el municipi sigui capaç d'escollir unes fites pròpies; és a dir, que no siguin manllevades de les que se solen fixar a les ciutats. Massa sovint els pobles, el món rural, ha volgut fer una còpia empobrida del que passa a la ciutat. Avui i en aquest context ens cal pensar en unes fites que responguin a les necessitats concretes del territori, de la gent que hi viu i que consti-

tueix l'entramat de la vila; cal pensar en unes fites que un cop assolides ens permetin plantejar-nos nous objectius.

Pel que fa al procés que s'ha de seguir per consensuar els objectius, si bé no tenim un plantejament concret en el moment d'escriure aquest article, no podem evitar d'afirmar que es tracta d'una qüestió cabdal. L'èxit d'un projecte educatiu i més concretament d'un projecte educatiu de poble rau, en bona mesura, en el suport que des de la fase inicial fins a la final li atorga la societat civil. Per assegurar aquest suport cal buscar mecanismes de participació adaptats a la realitat dels pobles. Una vegada més, cal insistir que no s'hi val a exportar fórmules de participació típicament urbanes, pensades per a una gran massa de població generalment inconnexa, enormement fragmentada i que viu, a estones, emparada sota l'anonimat.

La participació ciutadana en els projectes educatius de poble ha de ser, i pot ser amb facilitat, extensa i contínua: s'ha de reunir periòdicament al màxim nombre de persones que —com a representants d'entitats o bé a títol individual— es mostrin interessades per l'educació, per la cultura o simplement pel poble. Per maximitzar la participació, prèviament farà falta que s'hagi creat un clima propici i allò que és més fonamental, una il·lusió compartida que impulsi a treballar per un projecte comú.

- *Pla per implantar amb garanties d'èxit el Projecte educatiu de poble.* Per sort no hi ha un decàleg que ens digui el que hem de fer per posar en marxa el Projecte educatiu de poble. Tot depèn de les característiques del Projecte educatiu, del grau de solidaritat de la gent del poble, de les pràctiques comunitàries específiques, del grau de cohesió interna, de la tradició associativa, etc. Ara bé, considerant el que passa en molts pobles que tenen una «bona» escola rural, no ens sembla pas desafortunat apuntar —això sí, amb tota la discreció del món— que l'escola pot ser en molts casos la impulsora del Projecte. Sabem que el que apuntem és agosarat, per això ho volem justificar i matisar.

La justificació és que moltes escoles rurals, sobretot les que tenen un grau d'integració més elevat, porten a terme —sense saber-ho— alguns dels objectius prefixats en la majoria de projectes educatius (de ciutat): amalgamen espais pròpiament educatius, socials i culturals fent servir la infraestructura del centre per activitats diferents; diversifiquen l'activitat educativa cedint part del protagonisme docent a la gent del poble; amplien les activitats educatives i culturals a tota la gent del municipi; afavoreixen valors democràtics a través del sistema de treball utilitzat a l'aula; integren el medi social i natural en el currículum ordinari del centre; afavoreixen la descoberta del poble a través del joc «científic», etc. En la mesura que l'escola rural es «desescolaritza», s'informalitza i s'obre a l'exterior, esdevé un agent adient per iniciar i impulsar el Projecte educatiu de poble.

Després de dir això, matisem el que es pot demanar a l'escola rural. En la mesura que l'escola rural ja té prou feina i tot sovint fa més del que estrictament li pertoca, no li podem demanar que sigui l'executora i molt menys l'única responsable del Projecte educatiu de poble. I no li podem demanar perquè, a banda de tenir prou feina, el Projecte requereix una estructura més plural i més oberta. Així doncs, què podem fer? Li podem suggerir que proposi el Projecte, que n'escrigui les bases, que creï l'ambient necessari perquè d'altres l'estirin, el liderin i l'implantin. De quins altres parlem? De persones que han passat per l'escola o bé que hi estan estretament vinculades: des de l'associació de pares i mares fins als exalumnes, passant pel grup de joves o els monitors que integren el grup d'esplai.

En la mesura que es consolida aquesta operació s'evita confondre el Projecte educatiu de poble amb el Projecte educatiu de centre i es demostra quelcom que per a nosaltres és fonamental, que no tot és a les mans del mestre i que l'escola no és, contràriament al que se sol afirmar en l'àmbit rural, l'únic centre de cultura.

4. Consideracions finals

Som conscients que el que hem presentat en aquesta darrera part de l'article es tracta d'un «tastet» que només ens serveix per aproximar-nos a la complexitat del Projecte educatiu de poble. La feina està per fer: cal pensar en el forniment teòric i en el procés metodològic, i de seguida que es pugui és necessari provar-lo per veure quins resultats dona. Amb tot, hem apuntat algunes qüestions molt pràctiques que ens serveixen per començar-ho a embastar: hem parlat molt vagament del tipus de participació, dels objectius del poble educador, dels agents que el poden impulsar i implantar, etc.

Si considerem el que hem escrit en aquesta darrera part de l'article i ho relacionem amb el que hem analitzat a l'inici, encara ens queda quelcom per dir. Val la pena recordar que en parlar del territori, d'escola i d'educació hem fet esment d'una unitat territorial superior al municipi: la zona escola rural (centrada en l'àmbit de l'educació formal) i del sector educatiu (centrat en la resta d'àmbits educatius i culturals).

És important tornar a agafar el fil d'aquesta idea en parlar de Projecte educatiu de poble perquè molts pobles de Catalunya, si bé estan o poden estar interessats per endegar aquest Projecte, no ho poden fer per la migradesa dels recursos que disposen o bé per la reduïda massa crítica que conforma el municipi. Quan diversos municipis propers geogràficament i amb una certa capacitat d'entesa tenen un interès manifest o latent per esdeve-

nir poble educador és llavors quan podem suggerir que es dissenyi un projecte educatiu de sector inclòs, si pot ser, dins d'un sector educatiu al més coherent possible. Aleshores, el territori, amb una elasticitat adaptable a les necessitats de les persones que l'habiten, esdevindrà un espai educador on serà possible planificar i desenvolupar un projecte integral —ampli, global i obert— i integrador —relacional, vertebrador, en xarxa— adreçat a cobrir les necessitats i demandes dels veritables protagonistes, que són els mateixos habitants.

Paraules clau

Escola rural

Educació

Territori

Projecte educatiu de poble

Resum

L'article presenta i desenvolupa dues idees bàsiques estretament lligades a l'escola rural: les unitats territorials definides per la mateixa Administració i les unitats territorials definides d'unes determinades necessitats socials i educatives. Des d'aquest plantejament sorgeix una pregunta que és fonamental per entendre el paper de l'escola en el territori: té sentit defensar avui dia una escola per a cada municipi? Cal analitzar no solament la qüestió demogràfica sinó també la voluntat popular i la política per assegurar la integració del centre en el conjunt del teixit social i cultural del poble. En aquesta línia es proposa reflexionar sobre el poble educador, el Projecte educatiu de poble o d'una estructura més àmplia com ara el Projecte educatiu de sector, entès com a sector educatiu, de manera que el territori pugui esdevenir un espai educador integrador i adaptat a les veritables necessitats i demandes dels seus habitants.

El artículo presenta y desarrolla dos ideas básicas estrechamente relacionadas con la escuela rural: las unidades territoriales definidas por la propia administración y las unidades territoriales definidas por unas determinadas necesidades sociales y educativas. Desde este planteamiento surge una pregunta que es fundamental para entender el papel de la escuela en el territorio: tiene sentido defender, en la actualidad, una escuela para cada municipio? Para ello es necesario analizar no sólo la demografía sino también la voluntad popular y la política con el objetivo de asegurar la integración del centro en el conjunto del tejido social y cultural del pueblo. En esta línea se propone reflexionar sobre el pueblo educador, el Proyecto educativo de pueblo o de una estructura más ancha como es el Proyecto educativo de sector, entendido como sector educativo, de modo que se convierta en un espacio educador integrador y adaptado a las verdaderas necesidades y demandas de sus habitantes.

In this article, two basic ideas closely related to rural schools are presented and developed: the territorial units defined by the Administration, and the territorial units defined by certain social and educational needs. This approach raises a question which is essential to understand the role of school in the territory: Does it make sense, nowadays, to defend the idea of having a school in every town? To find an answer to it, we must analyze not only the demography but also the popular and political will in order to ensure the integration of the school within the town's social and cultural life. Thus, we propose a wider structure, such as the Sector Educational Project, understood as an Educational Sector, so that it becomes an educational space, which integrates and is shaped according to the true claims and needs of the town's inhabitants.