



# Les escoles rurals

Innovació educativa i cohesió social

Núria Llevot, Olga Bernad, M<sup>a</sup> Paz López i Àngels Torrelles



# **Les escoles rurals**

## **Innovació educativa i cohesió social**

Núria Llevot  
Olga Bernad  
M<sup>a</sup> Paz López  
Àngels Torrelles

Edicions de la Universitat de Lleida

Lleida, 2025

Col·lecció Ruralitats 4

### **Edició**

Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural de Lleida, 2025

<https://catedrarural.com/>

Edicions de la Universitat de Lleida, 2025

### **Maquetació**

Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida

### **Fotografia de portada**

Ana Isabel Vázquez Ferrando. Escola de Llobera. ZER El Solsonès

**ISBN** 978-84-9144-557-9

**DOI** 10.21001/les\_escoles\_rurals\_innovacio\_educativa\_i\_cohesio\_social.2025



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

# Índex

<b>Introducció</b> .....	7
<b>1. Marc teòric i contextual</b> .....	15
1.1. Els territoris rurals i el despoblament.....	17
1.2. Descripció de les ‘ruralitats’ a Catalunya (província de Lleida).....	19
1.3. Polítiques educatives en l'àmbit de la ruralitat a Catalunya .....	24
1.4. Trets distintius de l'educació en l'àmbit rural. L'escola rural i les ZER.....	28
1.4.1. Definició de les ZER i escoles rurals.....	28
1.4.2. La realitat actual de les escoles rurals i ZER: oportunitats i reptes.....	40
1.4.3. Grups i organitzacions d'estudi i referència de les ZER i les escoles rurals a Catalunya .....	44
1.4.4. Transferències en l'escolarització i continuïtat dels estudis .....	49
1.4.5. Serveis complementaris a l'escolarització (menjador, transport i activitats extraescolars).....	51
1.4.6. Territori educador: treball en xarxa amb l'ecosistema educatiu .....	55
<b>2. Desenvolupament del projecte</b> .....	59
2.1 Objectius del projecte .....	61
2.2. Metodologia de la investigació .....	62
<b>3. Anàlisi de resultats</b> .....	69
3.1. Eix I: Territori rural de la província de Lleida: situació i reptes.....	71
3.1.1. Situació general dels municipis i comarques rurals .....	71
3.1.2. Principals reptes dels territoris rurals.....	87
3.1.3. Reptes en l'àmbit educatiu.....	96
3.1.4. Presència i impacte de les migracions en la població i en l'escola .....	112
3.2. Eix II: Polítiques, escola i despoblament .....	124
3.2.1. Polítiques en matèria educativa i accions de coordinació .....	124
3.2.2. Factors en l'àmbit educatiu que prevenen o dificulten la lluita contra el despoblament .....	132
3.2.3. Factors en l'àmbit educatiu que afavoreixen o dificulten la cohesió social, el sentiment de pertinença i l'arrelament al territori.....	136
3.3. Eix III: Escola rural i territori educador .....	142
3.3.1. Les escoles rurals i les ZER: fortaleces i oportunitats .....	142

3.3.2. Les escoles rurals i les ZER: reptes i dificultats.....	150
3.3.3. Treball en xarxa: agents que intervenen en l'ecosistema educatiu rural.....	155
<b>4. Conclusions .....</b>	<b>163</b>
<b>Referències bibliogràfiques .....</b>	<b>177</b>
<b>Índex de taules</b>	
Figura 1. Municipis de Catalunya per trams de població (2024) .....	20
Figura 2. Evolució dels municipis per trams de població a Catalunya (2016-2024) .....	20
Figura 3. Municipis per trams de població i per províncies (2024) .....	21
Figura 4. Taxa de creixement interanual dels municipis de Catalunya.....	24
Figura 5. Municipis amb escola i sense escola (infantil i primària), curs 2019-2020 .....	30
Figura 6. Municipis amb Zona Escolar Rural (ZER) a la província de Lleida .....	32
<b>Índex de figures</b>	
Taula 1. Nombre d'habitants i superfície per províncies de Catalunya .....	22
Taula 2. Alumnat matriculat en els diferents ensenyaments. Curs 2023-24.....	31
Taula 3. Alumnat a Educació Primària per comarques de la província de Lleida.....	33
Taula 4. Nombre de rutes i alumnat que fan ús del transport escolar per comarques de la província de Lleida. Curs 2022-23 .....	54
Taula 5. Nombre de beques de menjador escolar per comarques de la província de Lleida. Curs 2022-23 .....	54
Taula 6. Acrònims de les persones entrevistades.....	64

# Introducció



Quan l'escola és activa i té clar el seu paper com a agent d'aprenentatge i eix vertebrador de la comunitat, esdevé important i decisiva en la dinamització de la vida cultural i social del poble (Duran et al., 2020).

L'escola rural ha estat, històricament, un espai sovint invisible dins del relat educatiu hegemònic. Enclavada en petits pobles, allunyada de les grans urbs i amb grups d'alumnes diversos en edat i vivències, aquesta escola ha resistit, s'ha transformat i ha esdevingut un referent d'innovació, arrelament i comunitat. Aquest llibre neix de la voluntat de fer visible aquesta realitat educativa singular, però alhora universal. No és només una recopilació d'experiències o de bones pràctiques, sinó també un homenatge a les mestres i els mestres que, amb creativitat, passió i compromís, fan possible una escola oberta, flexible i connectada amb l'entorn. L'escola rural ens ensenya que és possible una altra manera d'aprendre: més personalitzada, més humana i més arrelada al territori. Ens recorda que educar no és només transmetre coneixements, sinó també fer comunitat, estimar el territori i creure en el potencial de cada infant, visqui on visqui.

Aquest llibre parteix d'una visió renovada de l'escola rural, entesa com un espai dinàmic que ha sabut transformar-se i adaptar-se per superar prejudicis antics. En aquestes pàgines trobareu reflexions pedagògiques, vivències, reptes i il·lusions compartides que esperem que serveixin per continuar repensant l'educació, per donar valor a allò que sovint es considera perifèric i per reivindicar la potència transformadora de les escoles rurals. Perquè l'escola rural no és una escola petita: és una gran escola!

Tot i que, en èpoques no gaire llunyanes, se l'havia etiquetat sistemàticament com una institució de baixa qualitat i amb recursos limitats, tant en l'àmbit humà com material, avui dia l'escola rural emergeix com a motor educatiu i comunitari. El seu potencial i capacitat d'innovació han estat posats de manifest en molts àmbits per demostrar que la proximitat amb l'entorn i la vinculació amb les famílies no sols afavoreixen l'èxit acadèmic de l'alumnat, sinó que també enforteixen el teixit social i ofereixen una aposta decidida contra el despoblament.

Diversos estudis sostenen aquesta nova perspectiva. Així, per exemple, Bernad et al. (2021) ressalten el valor intrínsec de l'escola rural, i investigacions com les de López et al. (2023) i Llevot i Bernad (2019) destaquen que la seva estructura organitzativa i el seu funcionament, associats a la implicació directa amb les famílies, creen un entorn que potencia els aprenentatges i fomenta la cohesió social. Aquest vincle actiu amb

el territori pot fins i tot convertir l'escola en un pol d'atracció per a noves famílies i esdevenir un element clau en la lluita contra el despoblament.

La comunitat educativa hi té un paper fonamental. Tahull i Montero (2018) subratllen la influència positiva que tenen les famílies en aquest ecosistema educatiu, mentre que Bustos (2014) posa de manifest el paper del mestre rural com a dinamitzador cultural, capaç de personalitzar els aprenentatges gràcies a un arrelament profund amb el territori. González et al. (2021) destaquen, per exemple, la importància del treball en equip i d'una bona coordinació interna que impulsa no només un bon clima escolar, sinó també excel·lents resultats acadèmics. Igualment, altres estudis (Boix i Domingo, 2019; Domingo, 2015, 2014) mostren els bons resultats acadèmics en el context de les aules multigrau, element característic d'aquestes escoles.

No obstant això, aquest model no està exempt de desafiaments. La càrrega de gestió administrativa, la inestabilitat de les plantilles docents i la presència, en alguns casos, del docent-viatger —que no es vincula prou amb el poble— constitueixen punts febles que dificulten la creació d'aliances sòlides amb el territori (Andrés-Cabello i Garreta, 2023; Boix i Domingo, 2019; González et al., 2021). A més, la manca de recursos materials, especialment en el camp de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), i la creixent amenaça del despoblament en certes zones, configuren inquietuds que podrien afectar la viabilitat d'algunes escoles rurals a curt o mitjà termini. Aquestes problemàtiques ens conviden a repensar aquelles inversions i estratègies de suport que assegurin que l'escola rural continuï essent un punt d'enllaç vital per a la renovació i la revitalització dels territoris rurals.

En síntesi, l'escola rural té unes característiques determinades i una identitat pròpia. Aquesta perspectiva integral no sols redibuixa la importància de l'escola rural, sinó que també ens impulsa a reflexionar sobre el paper que té en la construcció d'un futur més cohesionador, innovador i arrelat en la cultura pròpia de cada comunitat. Seguint aquest fil conductor, aquest llibre s'endinsa en les experiències, els models i els desafiaments que configuren aquesta realitat per oferir una visió que no només reconeix les dificultats, sinó que també celebra les fortaleses i les possibilitats d'un model d'educació rural, renovador i resilient.

A partir del projecte *Reptes i realitats de l'escola rural: despoblació, cohesió social, convivència i èxit educatiu*, la recerca que se sintetitza en aquest llibre analitza l'escola rural com a motor de canvi en la lluita contra el despoblament i se centra en les escoles rurals i les ZER (zones escolars rurals) de les comarques de Lleida. No s'ha d'obviar que la major part del territori de la província de Lleida és eminentment rural, tot i que, com indica l'estudi dut a terme per la Càtedra d'Estudis Socioeco-

nòmics i Despoblament (2021), s'hauria de fugir d'un model unívoc i parlar de diferents ruralitats.

Focalitzarem la nostra atenció en els aspectes sobre els quals l'escola pot intervenir amb models alternatius. El llibre planteja analitzar les actuacions i els projectes que s'estan implementant en els centres i en xarxa amb la comunitat educativa i l'entorn, i detectar pràctiques resilients i innovadores per afavorir l'èxit educatiu de l'alumnat, la implicació de les famílies, l'equitat, la igualtat d'oportunitats, la convivència, la cohesió social, l'arrelament al municipi. Però no ens volíem centrar exclusivament en l'anàlisi dels projectes i les pràctiques escolars. Així doncs, tenint en compte les inquietuds manifestades per alcaldes durant algunes converses, sorgeixen algunes preguntes: L'existència d'una llar d'infants municipal, malgrat que el seu cost és deficitari, pot ser un factor d'arrelament? Té els mateixos efectes per a les famílies i el municipi que la llar d'infants sigui dins l'escola en lloc de la municipal?, etc. I ens plantegem també analitzar els factors relacionats amb l'àmbit educatiu i les polítiques municipals influents en la prevenció del despoblament dels municipis.

No es tracta només d'estudiar les pràctiques educatives dutes a terme a les escoles, sinó d'examinar el seu paper com a agent transformador del territori, la seva interacció amb les polítiques municipals i el seu impacte en la vida comunitària. En conseqüència, aquest estudi que presentem aborda uns objectius al voltant de tres blocs principals: els centres, les famílies i l'entorn:

- Analitzar com les escoles conceptualitzen i desenvolupen enfocaments inclusius de l'alumnat i les seves famílies i detectar-ne les necessitats.
- Aprofundir en les actuacions dels centres educatius i les institucions, i detectar les pràctiques afavoridores de la implicació familiar, la convivència, la cohesió social i l'arrelament, a banda d'identificar els punts forts i febles del seu èxit.
- Detectar les pràctiques que afavoreixen l'èxit educatiu, la igualtat d'oportunitats i l'equitat.
- Identificar els factors més influents en el desenvolupament d'unes pràctiques innovadores, democràtiques, inclusives, equitatives, en xarxa amb la comunitat i altres centres, i els recursos educatius, patrimonials i culturals de l'entorn.
- Examinar les polítiques municipals en matèria educativa i detectar aquelles accions que prevenen el despoblament.

- Conèixer quins són els factors més influents en l'àmbit educatiu en la lluita contra el despoblament que afavoreixen la cohesió social i el sentiment de pertinença al territori.

Amb un enfocament sistèmic, contemplem l'escola com un agent dinàmic i transformador del seu context, i que treballa en xarxa amb altres centres i entitats, les famílies i els agents socioeducatius i culturals de l'entorn. I per dur a terme aquesta recerca hem optat per la metodologia qualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2003; Patton, 1990), i dins d'aquesta, per les entrevistes en profunditat (Vallés, 1997). D'una banda, s'han fet entrevistes a una mostra seleccionada d'equips directius d'escoles rurals i de ZER que destacaven per les seves experiències d'èxit i projectes d'innovació implementats i estaven ubicades en municipis de territoris rurals de la província de Lleida. També s'ha fet entrevistes a personal tècnic dels Serveis Territorials del Departament d'Educació a Lleida i dels Centres de Recursos Pedagògics de les comarques de Lleida, les quals ens han servit també per seleccionar els centres educatius. De l'altra, s'ha realitzat entrevistes a una mostra seleccionada d'alcaldes i alcaldesses de municipis de diferent grandària ubicats en territoris rurals de la província de Lleida. I per complementar-ho, se n'han fet també a personal tècnic de consells comarcals, de la Diputació i d'entitats del tercer sector. S'han dut a terme entrevistes en totes les comarques de Lleida i s'ha entrevistat un total de 50 professionals. Els criteris de selecció de les escoles han estat escoles rurals públiques de diferent tipologia (periurbanes, de pobles i de micropobles) que formen part d'una ZER i ubicades a la província de Lleida; aquelles que portaven a terme projectes d'innovació i pràctiques inclusives en xarxa amb la comunitat, i accions que promovien la implicació de les famílies.

D'una banda, l'anàlisi de resultats ha permès detectar pràctiques democràtiques, creadores i inclusives, i emprar els recursos comunitaris de l'entorn, i també pràctiques afavoridores de la participació de les famílies, la convivència, la cohesió social i l'arrelament al territori, a banda d'identificar els punts forts i febles i els factors influents. De l'altra, l'anàlisi ha donat lloc a la detecció de necessitats i reptes actuals, i a identificar les accions i les pràctiques dutes a terme pels centres i els consistoris municipals per prevenir el despoblament del territori i atraure noves famílies al municipi. I discernir els factors influents. En síntesi, amb els resultats de la investigació es vol contribuir a la construcció d'una cultura escolar i pràctica docent renovades que permetin afrontar els futurs reptes de la crisi actual, així com detectar i visibilitzar pràctiques innovadores que contribueixen a la revitalització de les zones rurals, a la construcció d'un futur més sostenible i a les estratègies d'èxit en la lluita contra el despoblament realitzades per les escoles i els governs municipals.

El treball es divideix en tres grans blocs:

El primer bloc, marc teòric i contextual, analitza, d'una banda, la transformació dels territoris rurals marcats per la despoblació i les seves conseqüències demogràfiques, econòmiques i socials. A partir d'estudis previs, el primer apartat d'aquest bloc (1.1) aborda les causes i els impactes del despoblament rural, així com les possibles estratègies per revertir-lo. A l'apartat següent, 1.2, es descriuen les diferents ruralitats presents a Catalunya i, en particular, a la província de Lleida, per evitar una visió homogènia del territori.

D'altra banda, es fa una anàlisi de la situació actual de les escoles rurals i les ZER, i se'n destaquen els punts forts i febles i el seu rol com a motor educatiu i comunitari. Així, a l'apartat 1.3, s'examinen les polítiques educatives i les accions impulsades tant des de les escoles com des de les administracions locals o d'altres mitjançant l'anàlisi de la coordinació entre institucions i les possibles millores en la gestió. Finalment, l'apartat 1.4 se centra en els trets distintius de l'educació en l'àmbit rural. Primer, es defineixen els conceptes d'escola rural i ZER, i els elements que les caracteritzen; es té en compte quina ha estat la seva evolució i el seu ressorgiment a finals del segle XX, i les oportunitats i els reptes actuals d'aquest model educatiu. Finalment, s'assenyalen els grups i les organitzacions d'estudi i referència de les ZER i les escoles rurals a Catalunya. I com a element innovador, a més d'analitzar els serveis complementaris a l'escola (menjador i activitats extraescolars), es plantegen els conceptes *territori educador* i *ecosistema educatiu* per reivindicar el treball en xarxa entre escola i comunitat, i entre els diferents agents educatius, socials i econòmics presents al territori, en què l'escola és un nucli central dins l'ecosistema.

En el segon bloc, es detallen els objectius de la recerca i la metodologia qualitativa emprada, basada en entrevistes en profunditat a una mostra representativa de 50 professionals vinculats amb l'educació en territoris rurals. Entre les persones entrevistades, trobem equips directius d'escoles rurals i de ZER, personal tècnic dels Serveis Territorials del Departament d'Educació a Lleida i dels Centres de Recursos Pedagògics de les comarques de Lleida, personal tècnic de consells comarcals i de la Diputació, alcaldes i alcaldesses, així com representants d'entitats del tercer sector.

En el tercer bloc, es presenten els resultats de la investigació qualitativa en tres eixos principals alineats amb els objectius del projecte. El primer eix (apartat 3.1) analitza la situació actual i els reptes del territori rural de la província de Lleida, així com les dinàmiques de despoblament en relació amb l'educació; el segon (apartat 3.2) se centra en l'anàlisi de les polítiques educatives als territoris rurals, en què es revisen les mesures implementades per les escoles i les administracions i el seu impacte en la cohesió comunitària, i el tercer eix (apartat 3.3) aprofundeix en la realitat de l'escola rural i la consideració dels territoris rurals com a espais educadors, es valora el paper vertebrador de l'escola i altres institucions i les pràctiques que afavoreixen la cohesió social, l'arrelament de les famílies i l'èxit educatiu.

Seguidament, les conclusions de l'estudi fan una valoració dels objectius de la recerca *Reptes i realitats de l'escola rural: despoblació, cohesió social, convivència i èxit educatiu* i un balanç sobre la seva consecució i assoliment al llarg d'aquest estudi. Creiem que l'objectiu general, centrat en la visibilització de pràctiques i estratègies d'èxit que afavoreixen la lluita contra el despoblament, i impulsades per les escoles, les administracions i les entitats i associacions del territori, ha estat assolit a partir de l'anàlisi documental i els resultats obtinguts de les entrevistes dutes a terme en totes les comarques de la província de Lleida. La resta d'objectius també han estat assolits de forma satisfactòria.

Finalment, s'hi afegeix un índex de taules i figures per complementar la informació obtinguda.

A través d'aquest llibre es busca impulsar una renovació en la cultura escolar i posar en valor les estratègies educatives i municipals que reforcen la cohesió social i afavoreixen la sostenibilitat dels territoris. L'escola rural no és només un espai d'aprenentatge, sinó una comunitat viva, capaç de generar oportunitats i esperances. En un moment de grans desafiaments demogràfics i socials, cal reivindicar la seva potència transformadora i el seu paper fonamental en la lluita contra el despoblament. A més, volem explorar com les polítiques públiques i les institucions locals poden potenciar aquests centres i fomentar la participació activa dels agents del territori. Aquestes sinergies poden ser el motor d'una transformació que, en definitiva, no sols beneficia el sector educatiu, sinó que també revitalitza la vida comunitària i cultural en zones rurals. Aquesta visió àmplia i compromesa, i que volem compartir a través d'aquest llibre, obrirà noves perspectives de debat i d'acció a totes les persones implicades en la lluita contra el despoblament i en la creació d'espais de convivència enriquidors.

Aquest estudi no s'hauria pogut dur a terme sense els ajuts de la Diputació de Lleida i el suport explícit de la Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural (<https://catedrarural.com/>), dirigida pel catedràtic Jordi Garreta i Bochaca. I tampoc hauria estat possible sense l'ajuda en la realització del treball de camp d'Esther Vila, Núria Costa i Ariadna Garreta.

No volem concloure aquesta introducció sense mostrar el nostre agraïment sincer a totes les persones informants que han participat en les entrevistes (una cinquantena) i que van compartir amb nosaltres les seves vivències, coneixements i experiències.

A totes, moltes gràcies de cor!

Lleida, 29 de maig de 2025

# 1. Marc teòric i contextual



## 1.1. Els territoris rurals i el despoblament

Les darreres dècades, els territoris rurals han experimentat un procés de transformació marcat per la despoblació, un fenomen que afecta la sostenibilitat demogràfica, econòmica i social d'aquests espais. Tot i que la ruralitat ha guanyat rellevància en el debat públic i acadèmic, i continua sent un element central en l'estructura territorial i identitària, els reptes associats al despoblament han generat la necessitat de repensar estratègies d'intervenció que promoguin el desenvolupament i la permanència de la població. A partir d'investigacions prèvies sobre aquesta temàtica, aquest apartat se centra en els elements que incideixen en el despoblament rural, les seves implicacions per a l'educació i les possibles vies d'acció per revertir aquesta tendència.

Així, en primer lloc, per analitzar l'educació en l'àmbit rural cal considerar el fenomen de la despoblació com un procés continu i estructural que impacta profundament en la configuració territorial d'aquests espais.

Andrés-Cabello i Garreta (2021) destaquen que en els últims anys s'ha produït un avenç significatiu en la valorització del medi rural, però aquest fenomen no ha estat suficient per revertir les dinàmiques demogràfiques adverses. La diversificació de les activitats productives, econòmiques, mediambientals, turístiques i identitàries, entre d'altres, ha contribuït a enfortir el teixit territorial, però la sostenibilitat de la població continua condicionada per múltiples factors estructurals.

Seguint aquests mateixos autors (Andrés-Cabello i Garreta, 2021), la situació de despoblament que afecta els territoris rurals respon a un conjunt de causes interconnectades, entre les quals destaquen el sistema de valors que regeix les decisions individuals i comunitàries, les fortaleses i debilitats pròpies del territori, el pes d'una dimensió territorial més global que sovint imposa dinàmiques més centralitzadores, el pes de les decisions individuals i la temporalitat de les actuacions impulsades, sovint concebudes des d'una perspectiva a curt termini sense una planificació estratègica sòlida.

Així doncs, com suggereixen Samper et al. (2016), per poder abordar la ruralitat cal tenir en compte, a més dels criteris demogràfics, els socioeconòmics i els geopolítics. Per tant, tot i que el fenomen del despoblament és de caràcter global, les estratègies d'intervenció han de tenir un enfocament territorial específic que permeti l'adaptació a les necessitats concretes de cada àrea. En aquest sentit, la Red Estatal de Desarrollo

Rural (REDER) (2022) proposa un model d'actuació basat en el reforç del teixit local i territorial com a motor del desenvolupament. Així, per definir aquesta estratègia d'actuació en la lluita contra el despoblament, REDER (2022) proposa conceptes com la valorització de la capacitat i el potencial de l'administració local; la cooperació entre els agents del territori; la millora en la interrelació rural-urbà; l'atracció de nous habitants mitjançant polítiques de repoblament efectives; la implementació de tecnologies de la informació i el coneixement (TIC) com a eina de modernització, i la creació d'una imatge atractiva i funcional del medi rural. Es pretén, doncs, fomentar un entorn en què les persones puguin visualitzar un projecte de vida viable, amb serveis de qualitat i oportunitats laborals que incentivin l'arrelament de la població. La garantia de serveis bàsics adequats esdevé, per tant, una condició essencial per al manteniment de la població i el desenvolupament econòmic i sostenible del territori (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, 2022; Pelegrí, 2021).

Dins el marc educatiu, que constitueix el focus d'investigació del treball que es presenta, els darrers anys s'ha analitzat a Espanya el paper que les escoles rurals tenen en el fenomen del despoblament (Andrés-Cabello i Garreta, 2023). Tot i que a l'Estat espanyol la producció acadèmica sobre les escoles rurals no ha estat tan extensa com en altres països europeus o a escala internacional, en l'última dècada el creixement de l'impacte del despoblament rural en l'opinió pública ha contribuït a un reconeixement i a una generació de coneixement sobre la matèria més amplis.

La "ruralitat" ha guanyat rellevància en aquest tercer decenni del segle XXI (Aldomà i Mòdol, 2022) i es manté viva, caracteritzada per alguns trets sociològics diferencials, com la baixa densitat demogràfica, la qual condiona la dinàmica social i econòmica dels territoris, o la proximitat entre els habitants, atès que afavoreix el manteniment d'una xarxa comunitària més cohesionada i amb relacions de més interdependència. Aquestes característiques contribueixen a definir una ruralitat amb identitat pròpia i que esdevé fonamental en les polítiques i estratègies d'intervenció per fomentar la permanència i l'arrelament, així com la revitalització del territori.

En aquesta línia, l'any 2009, la Fundació Món Rural de Catalunya va editar el primer *Atles de la nova ruralitat* (Aldomà, 2009), en el qual s'analitzaven elements com la baixa densitat demogràfica a les àrees rurals, la facilitat de socialització i la proximitat amb la natura. Aquests factors es consideraven avantatges intrínsecs de la ruralitat i constituïen aquest sentit fort i actual de la ruralitat amb capacitat per atreure noves persones immigrades de l'àmbit urbà i que ofereix un entorn amb condicions de vida diferenciades i una qualitat socioambiental atractiva per a la repoblació.

Pel que fa a concretament Catalunya, es caracteritza per una gran desigualtat territorial estructural i una diversitat notable de territoris rurals (Aldomà, 2009; Fundació

Jaume Bofill, 2024), i la província de Lleida és un reflex d'aquesta realitat. La Fundació Jaume Bofill (2024) assenyala que la ruralitat va més enllà de la densitat poblacional o del nombre d'habitants, ja que les classificacions estadístiques solen simplificar una realitat complexa i diversa, i poden obviar situacions socioeconòmiques, culturals i educatives de la ruralitat catalana.

Així, el concepte *ruralitat* varia segons el territori. La ruralitat es defineix per la interacció entre factors socioeconòmics, culturals i educatius, que varien segons les àrees i condicionen els diferents models d'escolarització a les zones rurals (Samper et al., 2016), aspectes que seran desenvolupats en els apartats següents.

## 1.2. Descripció de les 'ruralitats' a Catalunya (província de Lleida)

El territori de Catalunya es caracteritza per una gran desigualtat demogràfica i socioeconòmica. I la província de Lleida exemplifica aquesta realitat, amb una elevada presència de petits municipis i una distribució poblacional dispersa. Aquest apartat analitza les característiques específiques de la ruralitat lleidatana i posa èmfasi en la seva configuració demogràfica i territorial, així com en les implicacions que aquest context té per al desenvolupament i la sostenibilitat dels seus municipis.

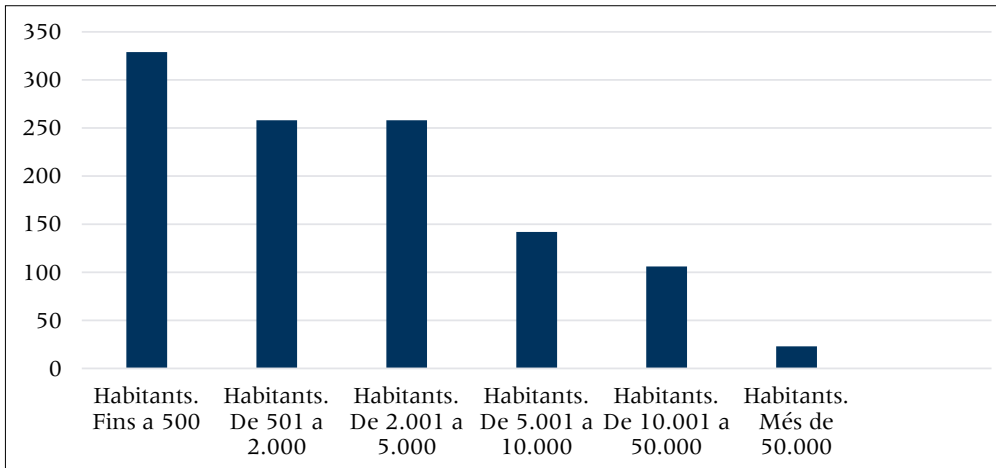
Segons les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat, 2024),<sup>1</sup> dels 947 municipis que conformen Catalunya, 587 tenen menys de 2.000 habitants, una xifra que representa un 62% del total. Aquests municipis, de dimensions reduïdes, esdevenen un element clau en la definició del paisatge rural català. No obstant això, aquests municipis cobreixen aproximadament dues terceres parts del territori de Catalunya i agrupen una proporció significativa de les institucions municipals de base. Per concretar, cal tenir en compte que els municipis amb menys de 500 habitants són el 34% del total (329), cosa que evidencia la presència significativa de petites localitats amb un teixit demogràfic fràgil. A partir de les dades del padró de l'1 de gener de 2021, Aragonés i Duño (2024) assenyalen que els municipis rurals engloben únicament el 10% dels 7.763.362 ciutadans catalans registrats.

A continuació, la figura 1 mostra mitjançant un gràfic, la distribució dels municipis de Catalunya per trams de població, a l'any 2024. La figura 2 mostra l'evolució dels municipis de Catalunya, també per trams de població, des del 2016 al 2024. En aquests gràfics es reflecteix la important presència de municipis petits al territori català.

---

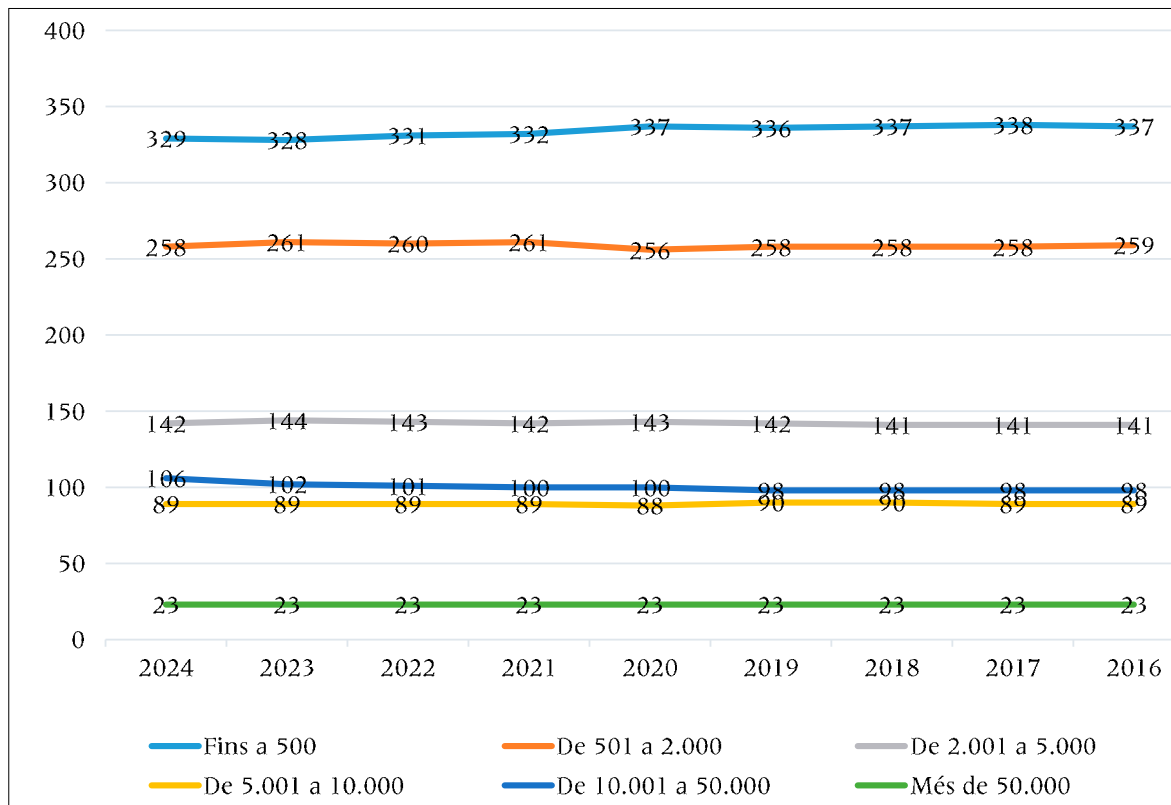
1. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15225&fil=44> Institut d'Estadística de Catalunya (dades del 19 de desembre de 2024).

FIGURA 1. MUNICIPIS DE CATALUNYA PER TRAMS DE POBLACIÓ (2024)



Font: Idescat, a partir del cens de població i habitatges de l'INE (19 de desembre de 2024).<sup>2</sup>

FIGURA 2. EVOLUCIÓ DELS MUNICIPIS PER TRAMS DE POBLACIÓ A CATALUNYA (2016-2024)



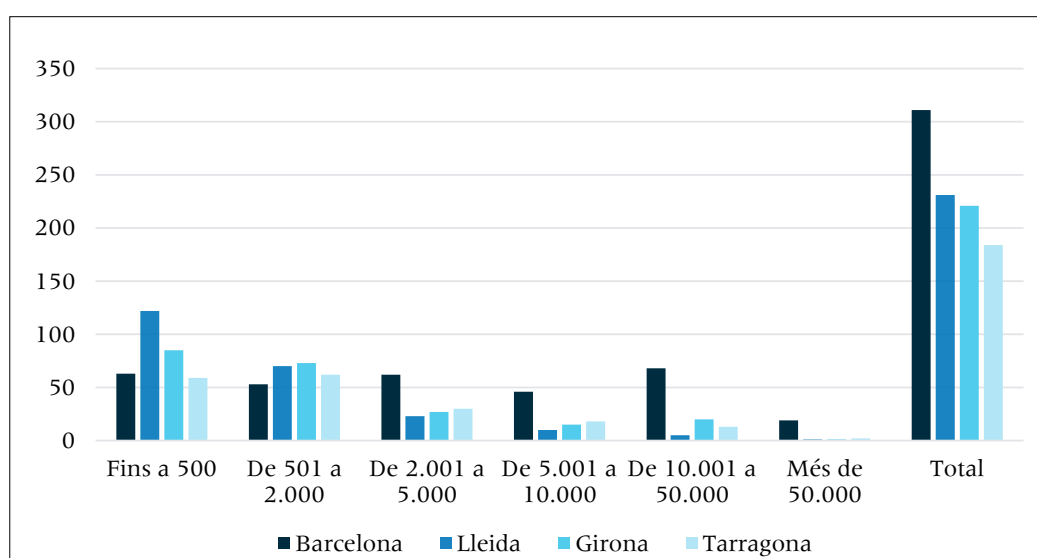
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat (2024).

2. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15225>

Durant els últims vuit anys, com es reflecteix a la figura 2, l'evolució de la població en aquests municipis ha estat força estable. No obstant això, hi ha tendències que suggereixen una reconfiguració demogràfica progressiva. Mentre que el nombre de municipis amb població d'entre 10.000 i 50.000 habitants ha augmentat, en els de menys de 500 habitants ha disminuït, un fet indicatiu de les dinàmiques de despoblament i concentració de la població en municipis de mida mitjana.

La figura 3 mostra la diferenciació dels 947 municipis de Catalunya per trams de població distribuïts per les quatre províncies: Barcelona, Lleida, Girona i Tarragona.

FIGURA 3. MUNICIPIES PER TRAMS DE POBLACIÓ I PER PROVÍNCIES (2024)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'Idescat i el cens de població i habitatges de l'INE. Actualitzat amb data 19 de desembre de 2024.<sup>3</sup>

El gràfic mostra que Barcelona és la província amb més municipis (un total de 311), seguida de Lleida (231), Girona (211) i, finalment, Tarragona (184). Pel que fa als trams de població, Lleida és, amb diferència, la província amb el nombre més alt de municipis de menys de 500 habitants (122), mentre que Barcelona destaca en els trams a partir dels 2.000 habitants. Tot i que Barcelona concentra una gran quantitat de municipis, la seva estructura demogràfica mostra una predominança de poblacions de mida mitjana i gran, amb més presència de municipis de més de 2.000 habitants. Pel que fa a la província de Lleida, el fet que tingui 122 municipis amb menys de 500

3. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15225&t=202400>.

habitants (122) evidencia la forta caracterització rural i la dispersió poblacional que defineix el seu territori.

No obstant això, a la taula següent (taula 1) s'observa que la província de Barcelona concentra el 73,41% de la població i Lleida, en canvi, només el 5,63%. Pel que fa a superfície, la província de Lleida representa el 38% del territori català i és la que té una extensió més àmplia.

TAULA 1. NOMBRE D'HABITANTS I SUPERFÍCIE PER PROVÍNCIES DE CATALUNYA

<b>Província</b>	<b>Barcelona</b>	<b>Girona</b>	<b>Lleida</b>	<b>Tarragona</b>	<b>Catalunya</b>
<b>Habitants</b>	5.884.873	821.970	451.641	858.122	8.016.606
<b>Percentatge</b>	73,41	10,25	5,63	10,70	
<b>Superfície</b>	7.725,70	5.905,50	12.167,70	6.307,80	32.108,00
<b>Percentatge</b>	24%	18%	38%	20%	

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Idescat (2024).<sup>4</sup>

Aquests indicadors evidencien la diversitat de realitats que configuren la ruralitat catalana, amb territoris que, tot i que comparteixen determinades característiques, presenten especificitats determinades per factors, com ara la densitat poblacional, la ubicació geogràfica i la configuració socioeconòmica. En el cas de Lleida, la predominança de municipis petits i la seva baixa densitat demogràfica plantegen reptes estructurals en termes de serveis, mobilitat i desenvolupament territorial, aspectes que incideixen en les polítiques d'escolarització i en la planificació educativa de les zones.

Així, continuant amb la descripció demogràfica i seguint les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat, 2024), la província de Lleida té una població de 451.641 habitants distribuïts en un total de 231 municipis i amb una densitat mitjana de 36,83 hab./km<sup>2</sup>. La capital de província, Lleida, concentra una part significativa d'aquesta població, amb 142.990 habitants, i se situa com el principal nucli urbà i econòmic del territori. Més enllà de la capital, hi ha cinc municipis que superen els 10.000 habitants, que són, per ordre de més població a menys, Tàrrrega, Balaguer, Mollerussa, la Seu d'Urgell i Alcarràs. A més, n'hi ha dos que s'hi aproximen, Solsona i Cervera, seguits de Guissona i Almacelles, amb més de 5.000 habitants. No obstant això, la realitat

4. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15181&lang=es>

rural de la província es fa evident quan es constata que el 93% dels municipis tenen menys de 5.000 habitants, dels quals el 83,11% no arriben als 2.000 i el 52% se situen per sota dels 500.

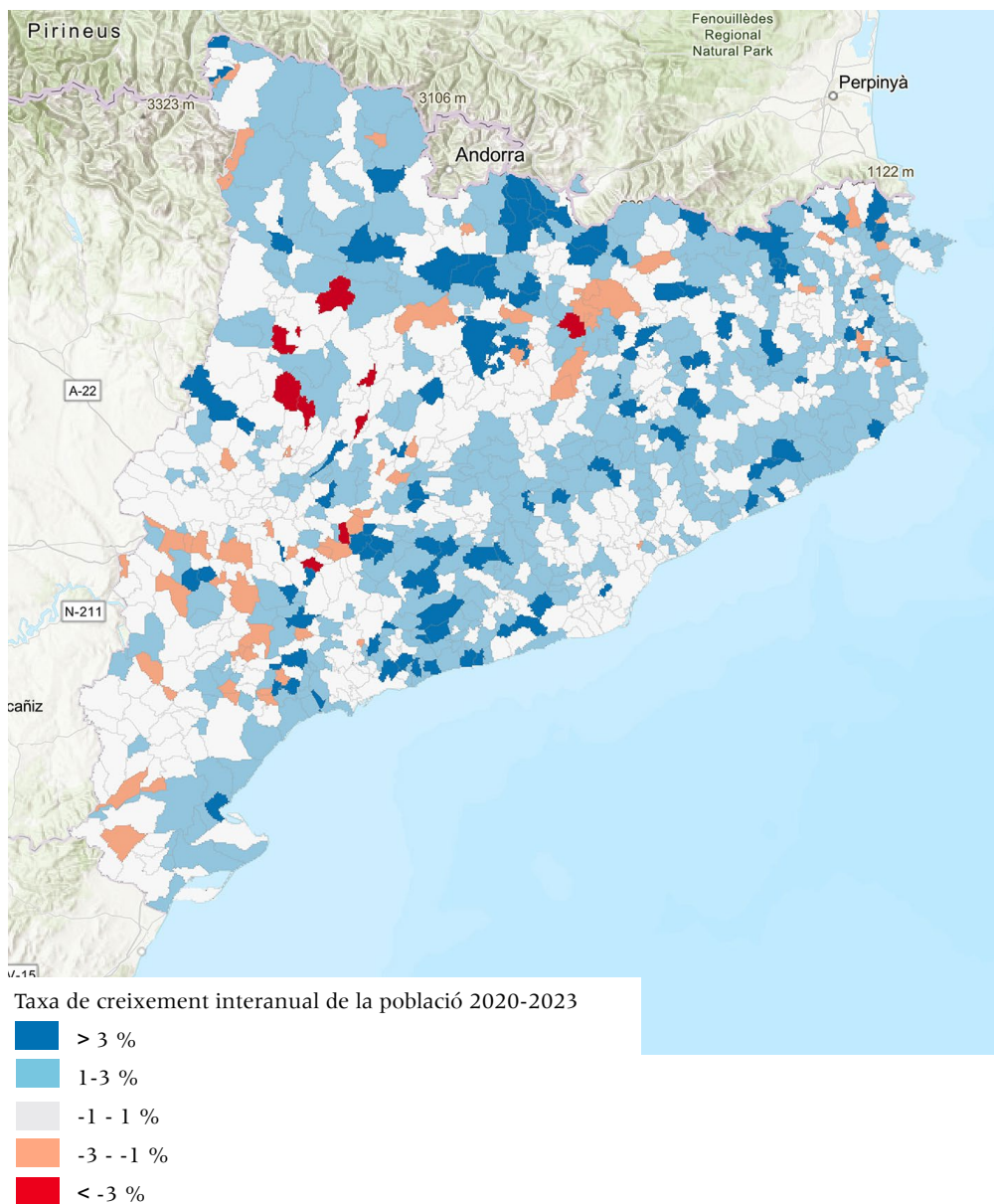
Aquestes dades posen de manifest una distribució territorial caracteritzada per la fragmentació i la presència majoritària de petits municipis. Com assenyalen Domingo i Ganau (2021), el percentatge dels municipis de menys de 500 habitants se situa en una superfície on resideix un 6,7% de la població, un fet que evidencia la seva baixa densitat demogràfica i el repte que suposa la prestació de serveis i la garantia d'equipaments per als seus habitants.

Per consegüent, després de plantejar totes aquestes dades i indicadors significatius que mostren que la vida rural manté la seva presència a Catalunya i, sobretot, a la província de Lleida, cal destacar que els territoris rurals estan acompanyats de processos de despoblament. El fenomen del despoblament continua sent una realitat que afecta el desenvolupament territorial, i això es reflecteix al mapa següent (figura 4), que representa la taxa de creixement interanual dels municipis de Catalunya durant el segle XXI. Aquesta dinàmica demogràfica genera reptes en termes de planificació territorial i de manteniment dels serveis bàsics i d'estratègies per a la revitalització dels espais rurals, uns aspectes que cal abordar des de diferents àmbits d'actuació.

El mapa assenjala, amb color vermell, els municipis de menys de 500 habitants de Catalunya amb una taxa de creixement de menys del 3%. Es posa de manifest la fragilitat demogràfica de molts municipis rurals i l'impacte que el despoblament té en la sostenibilitat d'aquests territoris. El fet que sis dels nou municipis amb menys de 500 habitants i una taxa de creixement inferior al 3% es trobin a la província de Lleida evidencia la concentració d'aquest fenomen en aquest territori i la necessitat d'actuar amb polítiques específiques per revertir aquesta tendència.

Després d'haver contextualitzat i descrit el territori rural català, a l'apartat següent es consideren aquelles polítiques educatives que sustenten i donen suport a l'escola rural i l'educació en l'àmbit rural a Catalunya, aspectes clau per a la cohesió territorial i la sostenibilitat de les comunitats rurals. L'educació constitueix una eina fonamental per fomentar la cohesió social, el sentiment de pertinença i el desenvolupament sostenible d'aquests territoris, així com per garantir la igualtat d'oportunitats educatives.

FIGURA 4. TAXA DE CREIXEMENT INTERANUAL DELS MUNICIPIS DE CATALUNYA (2020-2023)



Font: Web de la Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural de Lleida.

### 1.3. Polítiques educatives en l'àmbit de la ruralitat a Catalunya

Les polítiques educatives en l'àmbit de la ruralitat a Catalunya han evolucionat per donar resposta als reptes específics d'aquest territori, marcat per la dispersió de les poblacions, la desigualtat demogràfica i les dificultats d'habitatge i d'accés als serveis. Aquest apartat analitza les principals iniciatives legislatives i les estratègies adoptades per promoure un sistema educatiu adaptat a les diferents realitats rurals de Catalunya.

Davant de la realitat territorial catalana, les polítiques públiques han avançat cap al reconeixement i la valorització de les ruralitats. Un dels avenços més significatius en aquest àmbit ha estat l'elaboració de l'*Agenda Rural de Catalunya* —des de finals de l'any 2020 es va treballar mitjançant una metodologia participativa impulsada per la Generalitat de Catalunya i de forma compartida amb els actors implicats referents en el desenvolupament rural i sostenible—, un document, en vigor des de finals del 2021 que recull les necessitats i els reptes dels territoris rurals i proposa accions per garantir-ne la sostenibilitat i la cohesió territorial.

En el marc d'aquesta agenda, el 15 d'octubre del 2024 es va aprovar el projecte de llei de l'Estatut dels Municipis Rurals, actualment en fase de tramitació parlamentària. Es parteix del reconeixement de la desigual distribució demogràfica a Catalunya i s'estableix que “tres quartes parts de la població de Catalunya viu en el quinze per cent del territori, mentre que el quart restant n'ocupa el vuitanta-cinc per cent. Aquesta dada constata que el repartiment demogràfic de Catalunya és desigual i descompensat” (Projecte de llei de l'Estatut de Municipis Rurals, 2024, p. 1).

A més, es defineix el concepte *municipi rural* en funció de diversos aspectes més enllà de la població, com la densitat territorial i la dinàmica demogràfica. Dins d'aquesta categoria, es distingeixen aquells municipis rurals d'especial atenció, com a expressió legal de les seves específiques necessitats; es defineix què és una comarca rural seguint les propostes de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), i s'estableixen els municipis rurals que pertanyen a comarques urbanes limítrofes amb comarques rurals amb un elevat grau de ruralitat.

Així doncs, es defineix el municipi rural com:

Aquell municipi la població del qual és inferior o igual a 2.000 habitants i que pertany a una comarca rural. També tenen aquesta consideració els municipis de menys de 2.000 habitants que pertanyen a una comarca limítrofa, descrita al punt b) d'aquest article i que reuneixen una d'aquestes dues condicions: tenen una densitat menor o igual als 90 h/km<sup>2</sup> o una taxa de creixement de la població negativa en els darrers deu anys (Projecte de llei de l'Estatut de Municipis Rurals, 2024, p. 8).

I el municipi rural d'especial atenció com:

Aquell municipi rural amb una població inferior o igual a 500 habitants. Així mateix, també tenen la condició de municipi rural d'especial atenció aquells municipis rurals amb una població superior als 500 habitants i inferior als 2.000 que compleixen com a mínim una de les condicions següents: una densitat de població inferior a 12,5 h/km<sup>2</sup>, una taxa de creixement de població menor al 10% en els darrers deu anys i un índex

d'envelliment superior al doble de la mitjana de Catalunya (Projecte de llei de l'Estatut de Municipis Rurals, 2024, p. 8-9).

L'Estatut de Municipis Rurals estableix diversos aspectes vinculats a l'àmbit educatiu. D'una banda, al capítol 4, l'article 43 recull algunes mesures relacionades amb l'escolarització d'infants i joves:

Quan no es pugui fer efectiva l'escolarització al mateix municipi, s'ha d'escolaritzar al més proper, i sempre respectant l'assistència als municipis més a prop que siguin de la seva influència. Si es tracta de municipis que formen part o han format part d'una estructura escolar supramunicipal (ZER), és prioritari que els infants i els joves siguin escolaritzats en un municipi de la mateixa ZER (Projecte de llei de l'Estatut de Municipis Rurals, p. 24).

En aquest mateix capítol, convé ressaltar que a l'article 44 s'exposa la creació de mecanismes de finançaments extraordinaris per als municipis amb centres educatius rurals destinats al seu manteniment i a les despeses de subministraments de serveis d'energia. S'inclouen també fons especials per a aquests centres amb l'objectiu de donar resposta a les seves necessitats concretes, oferir els serveis necessaris a l'alumnat i garantir-los el dret a una educació equitativa. Finalment, l'estatut posa de manifest la càrrega feixuga que suposa per als ajuntaments dels municipis rurals el sistema de funcionament de l'administració pública municipal, atès que no disposen dels mitjans humans, materials i pressupostaris necessaris.

Tornant al document de referència i font de propostes per a aquest estatut, l'*Agenda Rural de Catalunya* (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, 2022), elaborada per encàrrec de la Comissió Interdepartamental sobre Despoblament Rural i presidida pel Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de la Generalitat de Catalunya, complementa aquestes iniciatives i estableix com a prioritats la millora de l'atenció sanitària i educativa a les zones rurals. Així, l'*Agenda Rural de Catalunya* marca propostes d'acció, identifica les necessitats i els reptes del territori rural per garantir-ne les condicions de vida i de desenvolupament i esdevé un element clau per planificar les polítiques d'equilibri i cohesió territorial. Així mateix, destaca la tasca rellevant dels Grups d'Acció Local com a ens col·laboradors territorials per al desenvolupament territorial dels municipis rurals.

Concretant, doncs, a l'*Agenda Rural de Catalunya*, els eixos que agrupen les propostes d'acció dins el repte de persones, benestar i repte demogràfic, són els següents: garantir una atenció sanitària de qualitat i uns serveis innovadors i adaptats a les necessitats del món rural; adaptar i enfortir el sistema públic d'educació del món rural; reforçar els serveis socials i fomentar la cohesió social; millorar les condicions de vida de la gent gran; garantir la cultura com a element vertebrador del món rural i el dret a l'habi-

tatge, i mantenir, atreure i fer créixer la població als municipis rurals davant del repte demogràfic (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, 2022).

No obstant això, com s'ha comentat i assenyala la mateixa *Agenda Rural de Catalunya*, un dels aspectes que afecta més la qualitat de vida al món rural és l'accés als serveis de salut i educació, ja que cada cop es requereixen més desplaçaments pel tancament de consultoris, hospitals i escoles. Així, dins els eixos que agrupen les propostes d'accions del repte de persones, benestar i repte demogràfic, hi ha l'adaptació i l'enfortiment del sistema públic d'educació del món rural per oferir propostes educatives al llarg de la vida de les persones i potenciar l'escola rural i les zones escolars rurals (en endavant, ZER) com a element clau de cohesió social i lluita contra el despoblament. També es posa èmfasi i es reivindica la figura del mestre o mestra rural, a qui es dota de formació i competències específiques, amb el suport dels serveis territorials. A més, es proposa una escola projectada com un continu dels 0 als 18 anys (escoles bressol integrades a primària i instituts escola i formació postobligatòria) amb models educatius oberts al territori i al treball en xarxa. Finalment, incideix, a més, en la importància dels serveis complementaris, com el menjador i les activitats extraescolars, i en la promoció d'entitats d'educació en el lleure infantil i juvenil de base comunitària. Aquestes mesures tenen com a objectiu garantir una educació de qualitat, accessible i adaptada a les singularitats de la ruralitat dels territoris que conformen Catalunya, i contribuir a l'arrelament de la població i el desenvolupament sostenible d'aquests territoris.

Finalment, cal tenir en compte que l'acció número 32 de l'*Agenda Rural de Catalunya* està orientada al desenvolupament d'un model d'educació a temps complet i aprofundeix i contextualitza el concepte *territori educador*. Aquest enfocament posa en relleu el potencial dels entorns rurals per estructurar una comunitat cohesionada, amb un alt grau de vida comunitària i coneixença mútua entre les persones, on les relacions de proximitat i interconnexió social afavoreixen el mapatge d'agents i l'accés a una educació integral per a tota la població i que obre oportunitats educatives (Fundació Bofill, 2024). En aquest sentit, tal com indica Balcells (2024), cal anar cap a la construcció de pobles/viles educadores des de mirades globals per establir processos educatius transformadors d'àmbit comunitari, els quals han de ser inclusius, equitatius i coordinats per garantir que donen resposta als reptes educatius de cada territori i reforcen les xarxes de suport social.

D'altra banda, l'any 2016 es va desplegar el model de serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents en situació de risc i les seves famílies, que d'acord amb el síndic de Greuges (2025, p. 96), incorpora canvis importants com ara: "La prestació de serveis d'intervenció socioeducativa a totes les franges d'edat de zero a divuit anys, inclosa la franja de zero a tres anys; i la prestació del servei a tot el territori, inclosos els territoris amb gran extensió territorial i forta dispersió demogràfica, i ajustat a les seves necessitats".

Per concloure aquest apartat, cal destacar el marc normatiu vigent en matèria educativa a Espanya, la Llei Orgànica de Modificació de la Llei d'Educació (LOMLOE, 2020), que incorpora mesures específiques per a les escoles rurals amb l'objectiu de garantir la igualtat d'oportunitats i combatre les desigualtats territorials en l'accés a l'educació. L'article 82 se centra en la igualtat d'oportunitats en l'àmbit rural i assenyala diversos aspectes d'atenció especial que l'administració educativa ha de prestar a les escoles rurals, com ara afavorir la permanència dels centres educatius; oferir mitjans i sistemes organitzatius necessaris per atendre les seves necessitats i garantir la igualtat d'oportunitats per a un lloc escolar gratuït per a l'alumnat d'educació primària al mateix municipi o zona d'escolarització establerta, i concedir la gratuïtat en els serveis escolars complementaris, inclosos menjador i internat, si s'escau (LOMLOE, 2020, art. 82).

La LOMLOE també contempla reforçar els recursos humans per als centres educatius rurals mitjançant l'impuls de la formació específica del professorat perquè es vinculi als projectes educatius i es compromet amb la realitat territorial. A més, entre altres mesures, proposa la realització de pràctiques d'estudiants universitaris i de formació professional en aquests centres (LOMLOE, 2020, art. 82).

Resumint, les polítiques educatives en l'àmbit de la ruralitat a Catalunya han avançat cap a un model que reconeix les necessitats específiques dels territoris rurals a través d'iniciatives com l'*Agenda Rural de Catalunya* i el projecte de llei de l'Estatut de Municipis Rurals. Si es té en compte també el marc general establert a través de la llei estatal en matèria educativa, la LOMLOE, totes aquestes mesures posen l'accent en la consolidació de les escoles rurals, el suport a les zones escolars rurals (ZER) i la implementació d'una educació a temps complet basada en el concepte *territori educador*. A més, s'han desenvolupat mecanismes de finançament i estratègies d'inclusió per garantir una educació equitativa amb l'objectiu de reforçar la cohesió territorial i contribuir al desenvolupament sostenible dels municipis rurals. Totes aquestes mesures busquen reforçar l'educació rural com a eina per garantir la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i la lluita contra el despoblament.

## **1.4. Trets distintius de l'educació en l'àmbit rural. L'escola rural i les ZER**

### **1.4.1. Definició de les ZER i escoles rurals**

L'educació en l'àmbit rural a Catalunya es vertebrava a través de les escoles rurals i les zones escolars rurals (ZER), concebudes per garantir l'accés a una educació de qualitat en territoris rurals on la dispersió de la població i la baixa densitat demogràfica condicionen l'accés als serveis educatius. Es tracta de dos models educatius adaptats a la realitat territorial de Catalunya. Aquest subapartat presenta una definició d'aquests

centres, la seva funció en el sistema educatiu i la seva evolució històrica, i se'n destaca la importància en la cohesió social i el desenvolupament dels municipis rurals.

El Departament d'Educació<sup>5</sup> (2024) defineix les Zones Escolars Rurals (ZER) com a institucions educatives públiques que agrupen diverses escoles rurals d'educació infantil i primària d'un entorn proper, compartint un mateix projecte educatiu i una estructura de gestió comuna. D'altra banda, assenyalava que "les escoles rurals que formen part d'una ZER normalment són úniques al poble i són unitàries o cícliques, mantenen la seva identitat jurídica i tenen com a finalitat avançar col·lectivament cap a un ensenyament de qualitat a favor de l'èxit educatiu de l'alumnat" (p. 4). I les escoles rurals que no formen part de cap ZER són "les escoles públiques, úniques al poble, amb una estructura variable, que se situen en un medi rural i que no arriben a tenir un grup per nivell educatiu" (Departament d'Educació, 2024, p. 4).

Tot i que la ZER es considera un centre únic segons el Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius, cada escola manté la seva identitat jurídica<sup>6</sup> i contribueix col·lectivament a la qualitat de l'ensenyament i l'èxit acadèmic de l'alumnat. D'acord amb el Departament d'Educació (2024), l'estructura de les ZER és variable i pot incloure entre dues i cinc escoles en un radi d'aproximadament 20 quilòmetres, amb una composició òptima d'entre 8 i 12 unitats. Les escoles que en formen part solen ser unitàries (amb 1 a 3 grups) o cícliques (amb 4 a 8 grups), mentre que les escoles rurals que no pertanyen a una ZER mantenen una estructura cíclica o, en casos excepcionals, unitària.

"Totes les escoles agrupades en una ZER comparteixen el mateix projecte educatiu, les mateixes normes d'organització i funcionament i la mateixa programació general anual, que ha de respectar i tenir en compte la singularitat de cadascuna de les escoles que la integren" (Departament d'Educació, p. 5). Pel que fa a la seva estructura, s'indica que l'equip directiu de la ZER inclou un director, un cap d'estudis i un secretari, a més dels directors de cada escola. També es designen coordinadors en àmbits específics com llengua i cohesió social, riscos laborals, educació digital, infantil, primària i coeducació. D'altra banda, cada ZER compta amb un consell escolar i un claustre, formats per la comunitat educativa i el conjunt de mestres, per garantir la participació en la gestió i el funcionament del centre (Departament d'Educació, 2024). Aquesta estructura facilita la coordinació pedagògica i administrativa, optimitzant recursos i promovent una educació de qualitat adaptada al medi rural, i permet adaptar-se a les

---

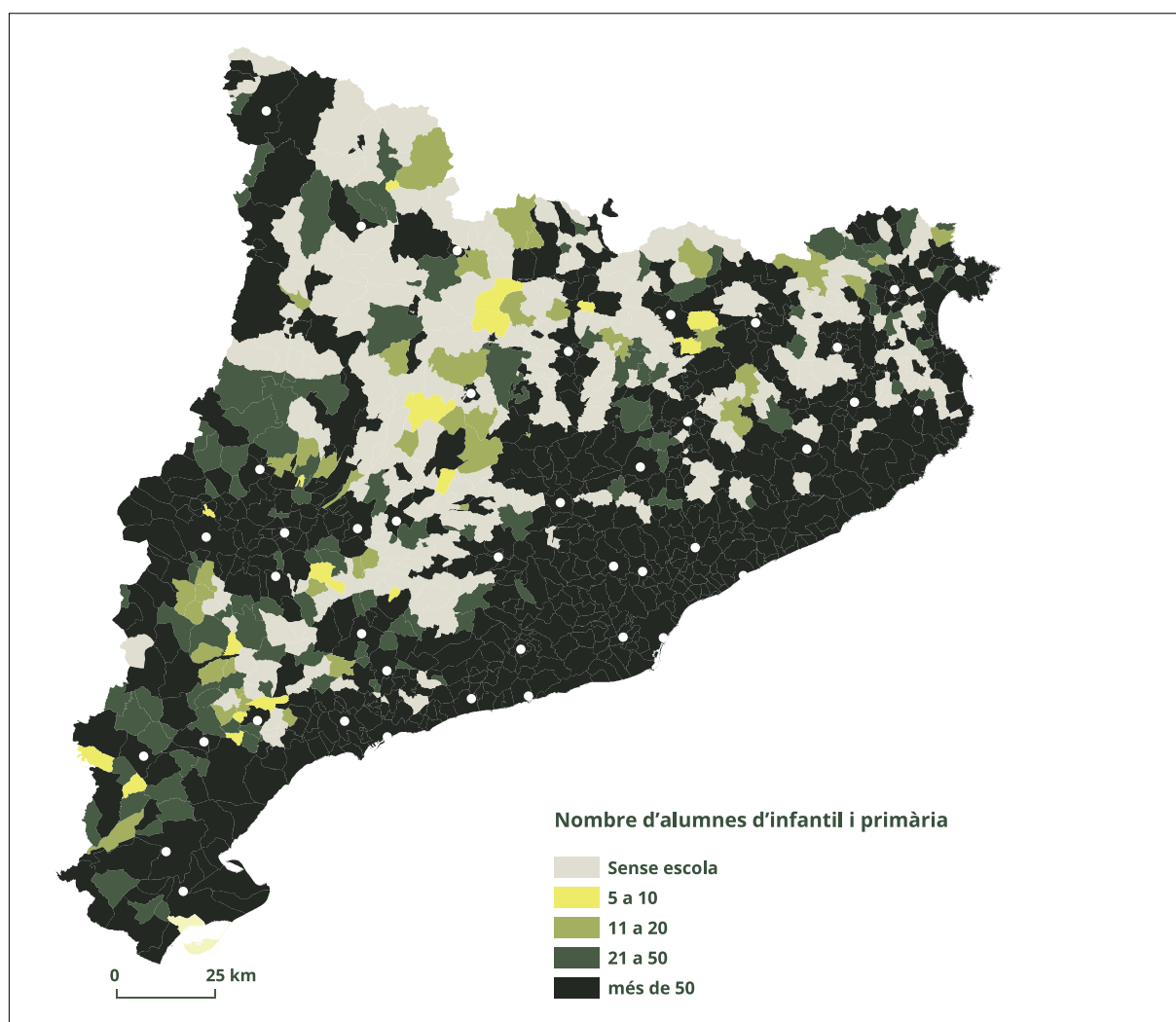
5. Actualment, es denomina Departament d'Educació i Formació Professional, però, des de la seva creació ha estat denominat amb diversos noms al llarg d'aquests anys: Departament d'Ensenyament, Departament d'Educació, etc.

6. En altres comunitats autònomes com Aragó, per exemple, les escoles que formen part del CRA (Centros Rurales Agrupados) no mantenen la seva identitat jurídica.

necessitats específiques del territori, consolidant el seu paper com a vertebradores del desenvolupament educatiu i social.

En tot el territori de Catalunya, segons dades del Departament d'Educació (2025), actualment hi ha 88 ZER i 61 escoles rurals, que no pertanyen a cap ZER. No obstant això, la realitat demogràfica indica que la majoria dels municipis amb menys habitants no disposen d'un centre educatiu. En concret, d'acord amb les dades del Departament d'Acció Climàtica (2022), nou de cada deu municipis de menys població no tenen escola, un fet que es tradueix en 222 municipis sense oferta educativa, dels quals 138 són de menys de 200 habitants; 66, entre 200 i 500 habitants, i 13 se situen en la franja de 500 a 1.000 habitants. La figura 5 mostra el mapa amb els municipis que tenen escola i els que no en tenen.

FIGURA 5. MUNICIPIS AMB ESCOLA I SENSE ESCOLA (INFANTIL I PRIMÀRIA), CURS 2019-2020



Font: Agenda Rural de Catalunya. Mapa elaborat a partir de les dades del Departament d'Educació, curs 2019-20.

A continuació, partint de les dades de l'estadística d'inici del curs 2023-2024 del Departament d'Educació (2023), la taula 2 fa una descripció de l'alumnat matriculat en els diferents ensenyaments tenint en compte el conjunt de Catalunya i els dos serveis territorials<sup>7</sup> de la província de Lleida.

TAULA 2. ALUMNAT MATRICULAT EN ELS DIFERENTS ENSENYAMENTS. CURS 2023-24

<b>Ensenyaments</b>	<b>Total Catalunya</b>	<b>Serveis Territorials de Lleida</b>	<b>Serveis Territorials de l'Alt Pirineu i Aran</b>	<b>Total província de Lleida</b>	<b>% de la província de Lleida en relació amb el total de Catalunya</b>
Educació infantil de primer cicle	66.978	3.451	727	4.178	6,24%
Educació infantil de segon cicle	183.538	9.292	1.447	10.739	5,85%
Educació primària	450.155	22.593	3.743	26.336	5,85%
Educació secundària obligatòria	345.774	17.447	2.762	20.209	5,84%
Total ensenyaments <sup>8</sup>	1.305.284	65.594	10.688	76.282	9,95%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades estadístiques del Departament d'Educació i Formació Professional. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'ensenyament. Estadística d'inici de curs. Curs 2023-2024.

Tal com mostra la taula anterior, l'alumnat matriculat a la província de Lleida representa gairebé un 10% de tot el de Catalunya, i l'ensenyament amb més proporció és educació infantil. En particular, en aquesta etapa educativa el Departament d'Educació i Formació Professional ha establert la possibilitat d'implementar els ensenyaments del primer cicle d'educació infantil a les escoles rurals de la seva titularitat situades en municipis amb una població de menys de 2.500 habitants, sempre que en el nucli de

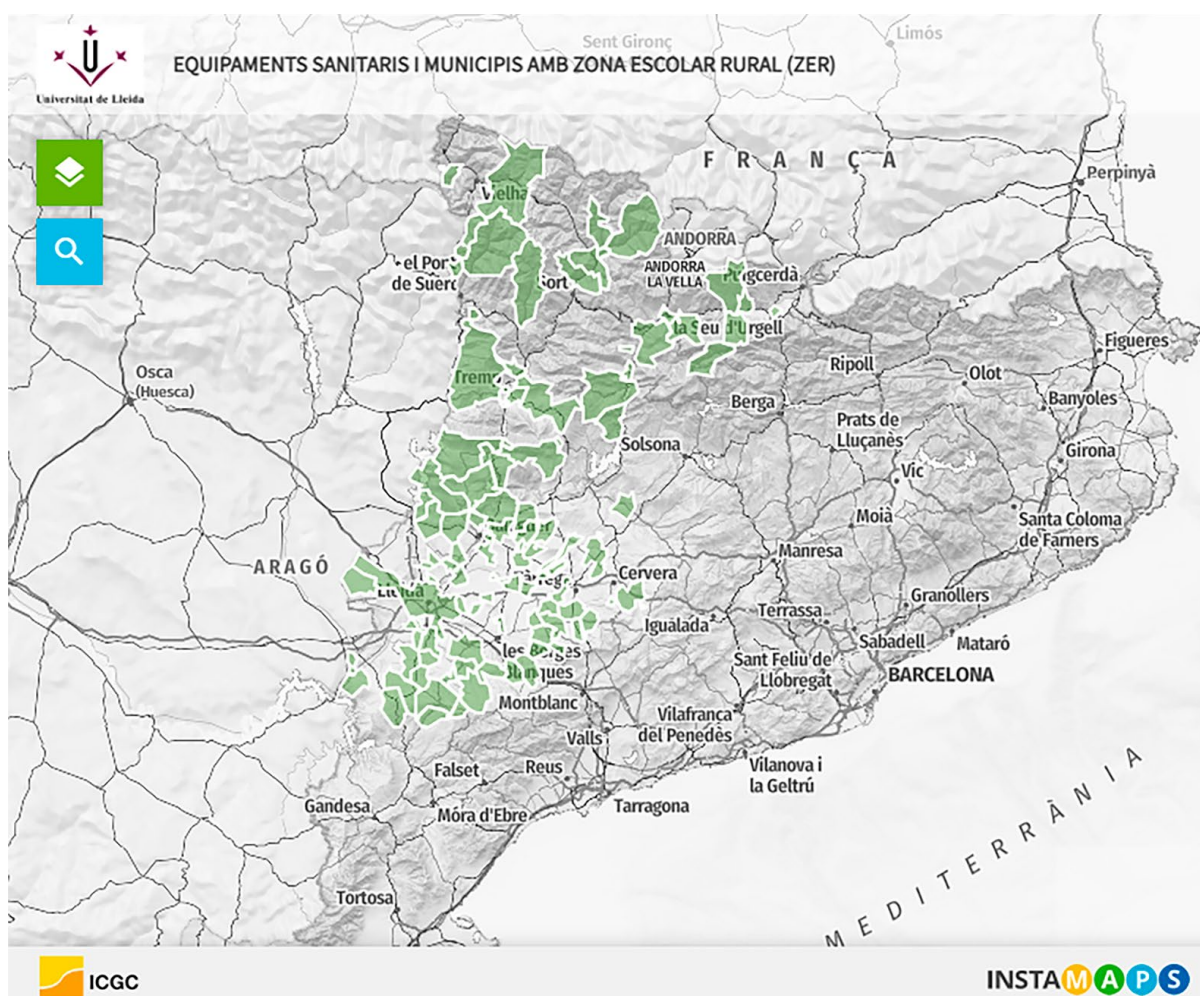
7. El Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya està organitzat en dotze serveis educatius, dos dels quals pertanyen a la província de Lleida, context d'anàlisi de l'estudi.

8. Tots els ensenyaments engloben l'alumnat d'educació infantil de primer i segon cicle, educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat, cicles de formació professional de grau mitjà i superior, educació especial, cicle d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà i superior, i cicles d'arts escèniques de grau mitjà i superior.

població hi hagi una escola rural única, on no és sostenible crear una llar d'infants, per evitar el tancament d'aquest servei i per garantir la continuïtat de l'escolarització en el territori.

A la província de Lleida, la distribució dels centres educatius mostra la consolidació del model ZER. A continuació, la figura 6 mostra els municipis amb ZER a la província de Lleida. Dins els Serveis Territorials de l'Alt Pirineu i Aran, hi ha vuit ZER i una escola rural, mentre que als Serveis Territorials de Lleida es constaten 24 ZER i dues escoles rurals. Aquestes institucions tenen una funció fonamental per mantenir el teixit educatiu en els municipis rurals i ofereixen una estructura flexible i adaptada a les necessitats específiques de cada zona.

FIGURA 6. MUNICIPIS AMB ZONA ESCOLAR RURAL (ZER) A LA PROVÍNCIA DE LLEIDA



Font: Web de la Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori rural de Lleida.

Pel que fa a l'educació primària a les comarques de Lleida, a la taula 3 es detalla el nombre d'alumnes repartits per les diferents comarques el curs 2022-2023.

TAULA 3. ALUMNAT A EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER COMARQUES DE LA PROVÍNCIA DE LLEIDA

Serveis territorials	Comarques de la província de Lleida	Nombre de municipis per comarca	Nombre d'alumnes a educació primària	Nombre de ZER o escoles rurals
Alt Pirineu i Aran	Alt Urgell	19 municipis	1.082	2 ZER
	Alta Ribagorça	3 municipis	207	1 ZER
	Aran	9 municipis	531	1 ZER 1 escola rural
	Cerdanya	18 municipis	925	2 ZER
	Pallars Jussà	14 municipis	674	1 ZER
	Pallars Sobirà	15 municipis	343	1 ZER
Lleida	Garrigues	24 municipis	974	5 ZER
	Noguera	30 municipis	2.307	6 ZER
	Pla d'Urgell	16 municipis	2.438	2 ZER + 1 escola rural compartida amb l'Urgell
	Segarra	19 municipis	1.505	1 ZER
	Segrià	38 municipis	13.447	7 ZER
	Urgell	20 municipis	2.443	2 ZER+ 1 escola rural compartida amb el Pla d'Urgell
Província	14 comarques	242 municipis	27.713	24 ZER i 3 escoles rurals

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Institut d'Estadística de Catalunya. Curs 2022-2023.<sup>9</sup>

Com s'ha comentat abans, a la província de Lleida, el Departament d'Educació i Formació Professional té dues subseus: els Serveis Territorials del Departament d'Educació i Formació Professional a l'Alt Pirineu i Aran, i els Serveis Territorials del Departament d'Educació i Formació Professional a Lleida.

Als Serveis Territorials del Departament d'Educació i Formació Professional a l'Alt Pirineu i Aran, hi ha quatre serveis educatius de zona: Servei Educatiu de l'Alta Ribagorça i Aran, Servei Educatiu de l'Alt Urgell, Servei Educatiu de La Cerdanya i Servei Educatiu del Pallars. En canvi, als Serveis Territorials del Departament d'Educació i Formació Professional a Lleida, hi ha sis serveis educatius de zona: Servei Educatiu de les Garrigues, Servei Educatiu de la Segarra, Servei Educatiu de l'Urgell, Servei Educatiu del Pla d'Urgell, Servei Educatiu del Segrià i Servei Educatiu de la Noguera.

9. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15715>.

El Servei Educatiu és un equip multidisciplinari format pel Centre de Recursos Docents (CRP) i l'Equip d'Assessorament i Orientació Educativa (EAP). Col·laboren amb el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) i amb l'Equip de Llengua, Interculturalitat i Cohesió social (ELIC). Hi ha un CREDA tant en el SSTT de Lleida com en el de l'Alt Pirineu i Vall d'Aran. En canvi, l'ELIC només està al SSTT de Lleida. S'ha de tenir en compte que el CREDA té una subseu en cada servei educatiu. I que l'assessor/a de llengua, interculturalitat i cohesió social (ALIC) està present en cada servei educatiu.

El Centre de Recursos Pedagògics és un equip de dinamització i assessorament dels professionals i centres educatius de la comarca, per a la millora i transformació educativa.

Els EAP són equips d'assessorament i orientació psicopedagògic que donen suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies.

Els CREDA són serveis educatius específics de reforç a la tasca docent del professorat pel que fa a alumnes amb greus dificultats d'audició i/o llenguatge.

L'ELIC és un equip d'assessorament i orientació en llengua, interculturalitat i cohesió social, que donen suport al professorat en el treball de la competència lingüística de tot l'alumnat en general, i en l'atenció a l'alumnat procedent de processos migratoris i a l'alumnat amb risc d'exclusió social, en l'àmbit dels centres educatius i els plans educatius d'entorn.

Centrant-se ara en les ZER i les escoles rurals, cal remarcar que als Serveis Territorials de l'Alt Pirineu i Aran actualment hi ha vuit ZER i una escola rural repartides per les sis comarques que tot seguit s'especifiquen: ZER Alt Pallars Sobirà (Pallars Sobirà), ZER Alta Ribagorça (Alta Ribagorça), ZER La Cerdanya (Cerdanya), ZER Baridà-Batl·lia (Cerdanya), ZER Nariada (Alt Urgell), ZER Urgellet (Alt Urgell), ZER Pallars Jussà (Pallars Jussà) i ZER Val d'Aran, i també l'escola Estudi Alejandro Casonade Les (Val d'Aran).

D'altra banda, els Serveis Territorials de Lleida gestionen 24 ZER i dues escoles rurals distribuïdes en les vuit comarques de la província: ZER Alt Segrià (Segrià), ZER Argelaga (Segrià), ZER El Jonc (Noguera), ZER Montsec (Noguera), ZER El Romani (Noguera), ZER El Sió (Noguera), ZER Espernallac (Noguera), ZER Elaia (Garrigues), ZER Garrigues Altes (Garrigues), ZER Guicivervi (Urgell), ZER La Coma (Segrià), ZER L'Eral (Segrià), ZER L'Horta de Lleida (Segrià), ZER L'Oliver (Segrià), ZER Ponent (Se-

grià), ZER La Segarra (Segarra), ZER Pedrera (Garrigues), ZER Plauncén (Pla d'Urgell), ZER Riu Corb (Urgell), ZER Riu Ondara (Urgell-Pla d'Urgell), ZER Riu Set (Garrigues), ZER Serra Llarga (Noguera), ZER Vall de l'Aranyó (Garrigues), ZER Vent Serè (Pla d'Urgell), escola Marinada (Urgell) i escola Minyons d'Urgell (Pla d'Urgell).

Tal com s'ha comentat abans, les escoles rurals es defineixen, segons el Departament d'Educació i Formació Professional (s.f.),<sup>10</sup> com escoles públiques úniques al poble que, per les seves dimensions reduïdes, no arriben a tenir un grup per nivell educatiu. Boet i Clavero (2018, p. 5) afegeixen que “és una ensenyança basada en les necessitats dels alumnes; un sistema que entén la diversitat i fomenta l'heterogeneïtat”.

Boix et al. (2025) descriuen l'escola rural com “un centre educatiu (CDnU) ubicat en una zona considerada com a rural i/o poc poblada i que atén la població escolar resident a la mateixa en grups multigrà, prioritàriament”.

D'altra banda, d'acord amb el Departament d'Educació i Formació Professional (s.f.), les ZER són “institucions formades per escoles rurals d'un entorn proper que es consideren com un centre únic, respecten la identitat pròpia de les escoles que la integren i fomenten la cooperació pedagògica”.

Per complementar aquestes definicions, el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya defineix l'escola rural com “l'escola de les tres ‘p’: petita, de poble i pública”; una escola arrelada al territori que dona vida al municipi, que de vegades n'és el pal de paller, dinamitzadora d'una part de la vida que el poble genera, que aglutina activitats, persones, i que és motiu de trobada i aprenentatge” (Corominas, 2021; Duran et al., 2020).

Així, d'acord amb aquesta definició, en algunes ocasions les escoles rurals esdevenen motors de dinamització social i cultural en municipis petits i contribueixen a la vida comunitària i a generar activitats i espais de trobada.

Una definició més complexa i elaborada la proporciona Laura Domingo (2014), fruit de la seva tesi doctoral sobre les aules multigrà de les escoles rurals:

Una escuela rural es un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública y que se encuentra situada en un pequeño municipio, considerando este menor de 3.000 habitantes. Su principal característica es que los alumnos están organizados en aulas multigrado, es decir, en grupos clase donde hay niños y niñas de edades diferentes

---

10. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/sobre-les-escoles-rurals/>

con una misma maestra. Este tipo de escuelas situadas en un contexto rural se encuentran en constante transformación, dejando atrás la identidad tradicional de ruralidad, y han sufrido un abandono histórico por parte de teóricos y pedagogos, y adversidades administrativas y políticas. En contraste, siempre ha estado muy vinculada a su municipio, ejerciendo una función social, activa y siendo muchas veces el único foco cultural de este. La escuela rural siempre ha necesitado maestros integrales y polivalentes, ya que tiene que realizar muchas y diversas tareas. Tareas organizativas y planteamientos pedagógicos para atender a los grupos heterogéneos de edad y la interacción multinivel, que requiere de formación específica poco presente actualmente en la formación inicial de maestros. Cabe añadir que el ambiente familiar de estas permite tener un trato más personalizado con cada alumno y se intenta respetar su ritmo de aprendizaje. Para acabar, destacar que es constante su voluntad de encontrar y reivindicar una fisonomía propia y que en todas las etapas históricas emergen las potencialidades pedagógicas que puede llegar a ofrecer la escuela rural (Domingo, 2014, p. 198)

Duran et al. (2020) ofereixen una altra definició d'*escola rural* tenint en compte la dimensió territorial, i la defineixen com “un centre escolar arrelat al poble on es posa en relleu la importància de les persones, es reconeix la diversitat com un valor fonamental i es consideren tant l'entorn immediat com la connexió amb el context global. A més, la seva funció va més enllà de la mera transmissió de coneixements, ja que es concep com un element integrador dins la comunitat i el territori per afavorir la cohesió social i la participació activa en la vida local”.

En aquestes definicions sobre l'escola rural actual destaquen, entre d'altres, tres elements fonamentals: territori; aules multigràu —també anomenades aules multinivell per alguns autors—, que es generen a conseqüència del baix nombre d'alumnes, i escola de les 3 “p” (petita, de poble i pública), com destaca la definició del Secretariat d'Escola Rural.

Tot seguit es fa un incís en el primer element per la seva rellevància en aquest estudi. Com assenyalen Abós et al. (2021), l'escola constitueix un pilar essencial dins el sistema de serveis públics i es configura com un element territorialitzat que s'adapta a les particularitats de cada entorn. Els mateixos autors comenten que l'organització, l'estructura i la dinàmica dels centres educatius no són independents del territori on s'ubiquen, sinó que estan directament condicionades per factors geogràfics, demogràfics i socioeconòmics. Així, alguns factors analitzats prèviament, com la densitat de població i la dispersió territorial, als quals s'afegiria l'accessibilitat als recursos i la realitat sociocultural, influeixen en la manera com l'escola es desenvolupa i impacta tant en el model pedagògic com en la seva capacitat de resposta a les necessitats de la comunitat. Aquest vincle entre territori i educació

fa que les escoles no només siguin espais d'aprenentatge, sinó també motors de cohesió social i dinamització local.

En la mateixa línia, Boix (2014) ressalta el paper essencial que exerceix l'escola rural dins la dinàmica territorial, atès que contribueix de manera activa al desenvolupament i la cohesió de les comunitats rurals perquè actua com a eix vertebrador del territori des de diverses dimensions que s'interrelacionen i es complementen. D'una banda, forma part d'un sistema institucional que participa en les polítiques educatives i territorials per garantir l'accés a l'educació en territoris de baixa densitat poblacional, i, de l'altra, és un espai de construcció d'identitats i de vincle emocional, on es transmeten valors, tradicions i formes de vida pròpies del medi rural. A més, la mateixa autora (Boix, 2014) també assenyala que l'escola rural representa un capital social local que reforça les xarxes de cooperació i la interacció entre els diferents actors del municipi, siguin famílies, administracions, associacions o altres institucions. Aquesta interconnexió afavoreix la dinamització cultural, social i econòmica del territori, i fa de l'escola un motor de desenvolupament. Així, l'escola rural no és només un espai educatiu, sinó que esdevé un element clau per garantir la sostenibilitat dels territoris rurals i consolidar una societat més equitativa i cohesionada.

Boix et al. (2025) afegeixen que: “aquest model organitzatiu garanteix i fa possible el dret de la població infantil a una educació de qualitat en igualtat d'oportunitats amb la resident en entitats de població i/o municipis ben i densament poblats i dotats de centres escolars de caràcter urbà, és a dir, en què el model d'organització de l'alumnat reproduïx l'esquema d'un únic grau per grup.”

L'aula multigrada és un altre element definitori de l'escola rural, com remarca Domingo (2014) en la seva definició sobre *escola rural*, i la configura com “un espai educatiu diversificat que integra alumnes de diferents edats i nivells d'aprenentatge en un mateix context”. Aquesta estructura ofereix una gran riquesa pedagògica, ja que fomenta la cooperació, l'aprenentatge entre iguals i la construcció d'una comunitat educativa més cohesionada. No obstant això, la gestió d'aquest model no està absent d'algunes dificultats, i requereix estratègies específiques que permetin equilibrar la diversitat de necessitats i ritmes d'aprenentatge, fet que afegeix un grau considerable de complexitat a la tasca docent (Duran et al., 2020). La formació inicial i contínua del professorat esdevé un factor clau.

No obstant això, s'ha de recordar que la concepció d'aquest model escolar ha experimentat transformacions significatives al llarg del temps, influenciada per les diferents etapes històriques i pel grau de reconeixement que l'educació en el medi rural ha rebut en cada moment. Així, per exemple, l'any 1953 Serrano (1953, p. 9) definia l'*esco-*

*la rural* com “la Escuela de pueblo chico, alejado, carente de buenas comunicaciones y de las comodidades elementales; la Escuela a la que los maestros no suelen querer ir”.

En aquesta línia, Llevot i Garreta (2008) assenyalen que l'escola rural ha passat per períodes de poca consideració i per altres de gran valoració, una situació que ha generat una percepció canviant sobre la seva identitat. Al llarg del temps, s'ha debatut si representa un model educatiu amb característiques pròpies o si, en realitat, cal entendre-la com una escola inserida en un context rural sense una diferenciació específica. Aquesta dualitat ha influït en la manera que s'ha conceptualitzat el seu paper dins el sistema educatiu i en les polítiques que s'han impulsat per garantir-ne la consolidació (Berlanga, 2014).

Pel que fa a les ZER, no va ser fins a l'any 1988 que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va aprovar el Decret 195/1988, sobre la constitució de zones escolars rurals (ZER) per a centres públics d'ensenyament primari, el qual va assentar les bases per a la creació de les ZER a Catalunya. Durant el curs 1988-1989, es van crear les primeres ZER, però no van ser reconegudes oficialment fins al 1990.

En el mateix decret es defineixen com:

La ZER abraça un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com un ens escolar propi. La ZER és la unitat base d'organització i disposa de recursos humans i materials propis amb relació a les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de cada zona. Cada escola integrada en la Zona conserva les seves característiques pròpies, però en l'àmbit organitzatiu i pedagògic, i està estretament relacionada amb la resta d'escoles<sup>11</sup> (Decret 195/1988, DOGC 1032 de 19 d'agost de 1988).

Tanmateix, Samper et al. (2016) recullen que en l'anterior Decret 87/1986 ja es preveia la creació de les zones escolars rurals:

Una agrupació de diverses escoles en zones escolars rurals no ha de comportar la desaparició de cada una de les escoles ni el desarrelament d'aquestes del poble, sinó la seva potenciació mitjançant una coordinació tecnicopedagògica i organitzativa que aglutini i estimuli un entorn social i cultural més ampli que el de cada una de les entitats municipals implicades.

---

11. Decret 195/1988, DOGC 1032, de 19 d'agost de 1988.

El naixement de les ZER, però, no va ser fortuït, sinó el resultat d'un conjunt de factors, en què va ser rellevant la pressió per part de les comunitats rurals, especialment l'exercida pels mestres rurals com a protesta davant les anomenades "concentracions escolars", fruit de l'aplicació de la Llei General d'Educació de 1970, coneguda com a Llei de Villar Palasí, que va ocasionar el tancament de molts centres educatius a les zones rurals i, per tant, el motiu que molts pobles petits es quedessin sense escola (Àlvarez, 2023; Solé, 2016; Soler, 2006). Així, segons Samper et al. (2016), a finals dels anys setanta i començament dels vuitanta del segle XX, un col·lectiu important de mestres, famílies i ajuntaments va reivindicar el retorn de l'escola als pobles petits. D'acord amb González et al. (2023) i Soler (2006), en aquest procés van tenir una importància singular les Jornades d'Escoles Rurals de Catalunya (JERC), que van aglutinar molts mestres rurals i van servir de plataforma per defensar l'escola rural i definir un nou model d'organització escolar a les zones rurals que donaria lloc a les ZER. Aquestes jornades es van organitzar durant els anys 1979 i 1987 i se'n van fer sis edicions, la primera de les quals va ser impulsada per la Universitat Autònoma de Barcelona.

Si bé la primera edició de les JERC va tenir lloc el 1979 a Sant Cugat del Vallès (Barcelona), l'any 1983 la localitat de Sant Pere Pescador (Girona) en va acollir les terceres, un esdeveniment educatiu que comptaria amb la presència del llavors conseller d'Educació, Joan Guitart. En el marc d'aquestes jornades, un grup de docents procedents de la comarca de l'Urgell va presentar el model organitzatiu que en aquells moments estaven posant en pràctica. Aquestes jornades van ser especialment significatives, ja que van marcar el primer reconeixement explícit de la viabilitat d'aquesta iniciativa educativa; a més, va ser en aquest context que per primer cop es va establir la denominació oficial de Zona Escolar Rural (ZER), la qual va consolidar, per tant, una proposta innovadora per a l'organització i la gestió de l'educació en territoris rurals. Però no va ser fins a les VI Jornades d'Escoles Rurals de Catalunya, celebrades a Banyoles, que les ZER van ser definides per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (FMRP) al document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural* com "un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com un ens escolar propi" (FMRP, 1987, p. 5).

Un altre punt que es destaca en aquest document és que "la ZER és la unitat base d'organització i disposa de recursos humans i materials propis, amb relació a les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de cada zona" (FMRP, 1987, p. 5).

Tot i que es respecta la identitat pròpia de cada escola pertanyent a la ZER, alhora se'n ressalta la col·laboració entre les escoles de la ZER en l'àmbit organitzatiu i pedagògic. Així s'indica textualment: "Cada escola integrada en la Zona conserva les seves

característiques pròpies, però en l'àmbit organitzatiu i pedagògic hi està estretament relacionada amb la resta d'escoles" (FMRP, 1987, p. 5).

A més, en aquest document, la FMRP subratlla un altre aspecte no menys important: les funcions de les ZER transcendeixen l'àmbit purament administratiu per esdevenir una oportunitat pedagògica única. Les ZER no només ofereixen estructures de gestió i recursos compartits, sinó que també plantegen un marc per implementar pràctiques educatives innovadores adaptades a les necessitats i les característiques del territori.

Finalment, cal esmentar que aquestes sisenes jornades van ser prèvies a la promulgació de l'esmentat decret d'aprovació de les ZER, l'any 1988, moment a partir del qual les escoles rurals i les ZER s'organitzen dins del sistema escolar tal com les coneixem actualment. Així, seguint Solé (2016), és a partir de la dècada dels vuitanta que les escoles rurals prenen més força que mai i comencen a gaudir de les mateixes possibilitats i drets que qualsevol altra.

Resumint, les escoles rurals són centres únics dins els municipis petits, amb una organització flexible que permet l'escolarització en entorns amb baixa densitat de població. Hi ha tres elements definitoris que caracteritzen l'escola rural: el territori, l'aula multigrau i les tres "p" (petita, de poble i pública). D'altra banda, per garantir la qualitat educativa i la cooperació entre escoles d'un mateix territori es van crear les zones escolars rurals (ZER), unes institucions que agrupen diversos centres, que funcionen com una unitat i que respecten la seva identitat. Aquest model, consolidat des del Decret 195/1988, ha estat fonamental en la defensa de l'educació als pobles petits per assegurar-ne la continuïtat i reforçar el vincle amb la comunitat local. Tanmateix, el model d'escola rural tal com el coneixem actualment està ben valorat, però no sempre ha estat així, i l'escola rural ha viscut diferents canvis i processos al llarg del temps.

#### 1.4.2. La realitat actual de les escoles rurals i ZER: oportunitats i reptes

L'escola rural posseeix una identitat pròpia amb unes característiques culturals, socials i històriques que la defineixen, que l'han marcat històricament i que la diferencien d'altres tipologies d'escoles, com ara els centres ubicats en entorns urbans (Tahull i Montero (2018). Aquesta singularitat ha fet que l'escola rural esdevingui un espai privilegiat per a la socialització i l'aprenentatge, i ha fomentat la cohesió comunitària i l'arrelament al territori (Boix, 2011, 2019; Llevot, 2023). A més de ser espais d'educació formal, aquestes escoles esdevenen veritables centres dinamitzadors de la vida cultural i social de les zones rurals. La seva capacitat per adaptar-se a les necessitats específiques de l'alumnat i el seu entorn ha estat clau per a aquest èxit al llarg del temps. A més, en molts casos, la proximitat i la implicació de les famílies i la comunitat en el dia a dia de l'escola contribueixen a la creació d'un ambient educatiu enriquidor

i personalitzat que difícilment es pot trobar o replicar en altres contextos (Burrial et al., 2008).

En els darrers anys, tant les escoles rurals com les zones escolars rurals (ZER) han adquirit un rol central en els municipis rurals. Funcionen com a catalitzadors socials i culturals, i es converteixen en pilars essencials per al desenvolupament comunitari, tal com assenyalen diversos autors (Bernad et al., 2021; Llevot i Bernad, 2019), i és en aquest sentit que la profunditat del vincle amb la comunitat ha estat identificada com un dels elements nuclears que ha definit la raó de ser de l'escola rural, ja que la seva estructura reduïda afavoreix la cerca de suport i la posició com a referent pedagògic en el terreny (Manzano et al., 2018).

El paper actiu de les escoles rurals es reflecteix també en els beneficis que reverteixen en la comunitat. Aquests centres no només potencien l'èxit educatiu de l'alumnat, sinó que també afavoreixen la cohesió social i una bona convivència. En alguns casos, fins i tot s'ha assenyalat l'escola com un factor d'atracció de noves famílies als municipis (Andrés-Cabello i Garreta, 2023) per contribuir a la revitalització de poblacions amb nombrosos reptes demogràfics. Així, la impartició d'educació infantil i primària té un paper clau per a la continuïtat de les petites poblacions rurals amb el manteniment d'una ràtio d'alumnes equilibrada i la garantia de l'accés a l'educació secundària (Aldomà i Mòdol, 2022). Es destaca també la presència de mestres especialistes que imparteixen determinades assignatures, com ara anglès o educació física, o presten serveis més especialitzats, com el d'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat; tot això, gràcies a la implementació de sistemes adaptats com les zones escolars rurals (ZER), en el cas de Catalunya.

Les escoles rurals són percebudes com a institucions educatives d'alt valor educatiu i models d'èxit, tal com mostren diversos estudis (Bernad et al., 2021; Boix, 2016; Llevot i Garreta, 2008; Morales-Romo, 2017; Tahull i Montero, 2018; Vigo et al., 2023). L'organització interna, la capacitat d'innovació i la personalització dels aprenentatges són elements crítics que, a més d'afavorir l'èxit educatiu, reverteixen de manera positiva en tota la comunitat educativa. Aquest model, amb el suport constant de les famílies i una estreta connexió amb el territori, recorda que l'educació transcendeix les fronteres de l'aula, s'integra de forma natural en la vida comunitària i és un factor important per al desenvolupament i la sostenibilitat de les zones rurals. Els resultats acadèmics són una mostra clara de l'èxit d'aquest enfocament (Tahull i Montero, 2018). Els mateixos autors assenyalen que l'organització està consolidada i té èxit, en altres paraules, està valorada i poc qüestionada.

Per concretar millor els aspectes positius i les oportunitats, així com els punts febles i els reptes de les escoles rurals, diferents investigacions han posat en relleu diversos factors.

D'una banda, treballs previs duts a terme pel Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa de la UdL (GrASE) destaquen el treball en equip i la coordinació interna com a punts forts fonamentals del model de les ZER (González et al., 2021). A més, la implicació del personal docent i el bon clima escolar per l'existència de bones relacions socials entre mestres i infants, i comunitat educativa també són considerats elements clau que permeten una educació més personalitzada i innovadora, així com una millor gestió de l'aula per l'aprofitament de la baixa ràtio d'alumnes (Tahull i Montero, 2018). Això subratlla el paper del mestre rural, percebut com a dinamitzador cultural, que aprofita la seva vinculació al territori per adaptar els continguts a les necessitats concretes dels estudiants (Bustos, 2014).

Un altre factor clau és la relació de proximitat entre docents i famílies, que ha estat reiteradament destacada per diversos estudis (González et al., 2021; Llevot i Bernad, 2015; Llevot i Garreta, 2008; Samper et al., 2016). Les relacions de proximitat establertes faciliten la comunicació i la implicació de les famílies en l'educació dels fills i les filles, així com la col·laboració i la participació en les activitats de l'escola. Aquestes relacions faciliten una comunicació bidireccional efectiva, amb impactes positius tant en el coneixement dels infants com en la participació activa de les famílies en les activitats escolars. Però més enllà de l'escola, repercuteixen també en la cohesió social i en el sentiment de pertinença a la comunitat i en l'arrelament al territori. Aquest factor és particularment rellevant quan ens referim a les famílies nouvingudes d'origen estranger o provinents d'altres zones del territori. Un vincle proper facilita la integració d'infants de famílies nouvingudes o d'orígens diversos, i fa possible una acollida més efectiva i una adaptació pedagògica que afavoreix l'ús del català com a vehicle d'aprenentatge i comunicació (Llevot i Bernad, 2019).

Les associacions de famílies d'alumnes (AFA), tant en l'àmbit d'escola com de ZER, tenen un paper destacat, no només pel que fa a serveis com el menjador i les activitats extraescolars, sinó també com a suport i col·laboració en activitats curriculars i complementàries i projectes de la ZER. Recordem que les escoles rurals, tot i que pertanyin a una ZER, tenen identitat pròpia, i, de la mateixa manera que cada escola té el seu propi equip directiu, les famílies de l'alumnat també poden formar part de l'AFA del centre. A banda, de la mateixa manera que cada ZER té el seu propi equip directiu, també pot tenir una AFA quant a ZER constituïda per les famílies dels centres que la conformen.

La qualitat de la comunicació entre escola i família té un paper determinant en la construcció d'una bona relació escola-família. Respecte als canals de comunicació (per ampliar aquest aspecte, consulteu Bernad i Llevot, 2025), es poden dividir entre tradicionals (contactes directes, reunions i entrevistes individuals, circulars, taulells d'anuncis, etc.) i tecnològics (plataformes educatives, webs, xarxes socials, blogs, correu electrònic, etc.). Segons Garreta i Llevot (2022), dins dels canals tradicionals es pot establir una diferenciació entre aquells que afavoreixen una comunicació "rica"

(canals rics) i els menys efectius (canals pobres). I afegeixen un tercer bloc que fa referència als tecnològics. Els canals rics afavoreixen una comunicació més bidireccional i fluida i són més eficaços. En aquest punt, Llevot et al. (2008) i Samper et al. (2016) destaquen que la proximitat entre docents i famílies de les escoles rurals facilita la comunicació, que a la vegada repercuteix en un millor coneixement dels infants i en la implicació de les famílies, així com en l'establiment d'una relació propera i fluida. D'altra banda, Llevot i Bernad (2025), tot i que destaquen la importància dels contactes directes i les entrevistes personals o tutories (que estarien dins els canals rics), assenyalen l'auge progressiu dels canals tecnològics, sobretot a partir de la pandèmia de la Covid-19.

D'altra banda, el valor que s'atorga a l'escola rural es fonamenta en la seva proximitat, accessibilitat i les metodologies innovadores que es duen a terme a les aules (Llevot et al., 2008; Morales-Romo, 2017). L'impacte de les ruralitats en l'escola rural es valora en replantejaments curriculars, així com en termes d'organització i tipologia de centres educatius (Boix, 2019), i és fonamental fixar-se en aquells aspectes d'innovació que aporten les escoles rurals com a factor de manteniment i/o atracció de població en aquests territoris (Andrés-Cabello i Garreta, 2023). Així, per exemple, les aules multigrau, en les quals estudiants de diferents edats aprenen junts, mostren un valor pedagògic únic, tal com assenyalen Boix i Buscà (2020) i Domingo i Boix (2015), que s'emmarca en principis d'organització i gestió adaptats a la realitat rural.

Sintetitzant, tal com assenyalen Samper et al. (2016), sembla que l'escola rural gaudeix d'una valoració positiva per la seva capacitat d'oferir unes possibilitats formatives i educatives de qualitat. Aquesta combinació de proximitat, tradició i innovació evidencia que, malgrat els reptes inherents, les escoles rurals i les ZER són motors imprescindibles per al desenvolupament i la sostenibilitat de les comunitats rurals, i ofereixen, per tant, un model d'educació integral que va molt més enllà de la transmissió de coneixements.

No obstant això, diversos autors alerten de factors que poden debilitar l'impacte positiu de l'escola rural, si no es fa front als reptes subjacents, com la inestabilitat de les plantilles de personal docent i la infradotació de recursos materials, humans o d'altres.

Tal com assenyalen Boix i Domingo (2019) i Andrés-Cabello i Garreta (2023), l'excés de treball administratiu que implica la gestió dels centres suposa una càrrega important per al personal docent. Aquest fet, associat a la inestabilitat i la insuficiència de les plantilles docents, caracteritzades per una alta rotació, en alguns casos, i per la figura del "docent-viatger" (mestre o mestra que no viu ni es vincula al poble), impedeix el desenvolupament d'aliances i xarxes sòlides amb la comunitat i dificulta el coneixement profund del context local. A més, Andrés-Cabello i Garreta (2023) ressalten al-

tres punts febles relatius als serveis bàsics del municipi que poden dificultar l'atenció a infants amb necessitats educatives específiques, així com la implementació d'activitats extraescolars de qualitat.

Paral·lelament, altres estudis posen de manifest aspectes materials que també condicionen la qualitat del servei educatiu. Així, Bernad et al. (2021) i González et al. (2021) destaquen la infradotació de recursos materials, especialment en l'àmbit de les tecnologies de la informació i la comunicació, com a obstacle per a la modernització i la implementació de metodologies innovadores. Aquesta limitació es veu agreujada en contextos de despoblament, tal com assenyala López et al. (2023), on la progressiva disminució de la població pot comportar, a curt o mitjà termini, el tancament de l'escola i, per tant, emergeix un altre desafiament: la preocupació pel despoblament d'alguns territoris. Aquest conjunt de reptes posa en relleu la importància de dotar les escoles rurals d'un marc d'estabilitat i de recursos que els permetin mantenir la seva funció dinamitzadora i l'enfortiment del teixit comunitari.

Per concloure, es detallen algunes idees clau de l'escola rural que assenyalen Andrés-Cabello i Garreta (2023), i que cal tenir en compte per reconceptualitzar la realitat de l'escola rural. En primer lloc, és fonamental trencar amb els estereotips que distorsionen la percepció d'aquestes institucions i reconèixer-ne la pluralitat i la riquesa reals; en segon lloc, la qualitat de la relació entre la comunitat i l'escola, basada en canals informals, però profundament efectius, és clau per enfortir aquest nexa vital, i, finalment, la necessitat de connectar l'escola amb les entitats i agents de l'entorn esdevé imprescindible per dinamitzar i revitalitzar la comunitat rural.

Aquest conjunt d'observacions subratlla que, tot i els múltiples punts forts i la singularitat inherent a l'escola rural, que la converteixen en un espai essencial per a la socialització, l'aprenentatge i la dinamització de la vida comunitària, aquests centres també s'enfronten a reptes importants, i cal, doncs, abordar aquells aspectes que la posen en risc. La clau per al futur és establir una gestió més estable, dotada de recursos materials i humans, propiciar la innovació en la formació, i potenciar la implicació i la vinculació amb el territori, aspectes essencials per garantir una educació de qualitat i el desenvolupament sostenible de les zones rurals.

### 1.4.3. Grups i organitzacions d'estudi i referència de les ZER i les escoles rurals a Catalunya

A Catalunya, l'estudi i el desenvolupament del model educatiu en entorns rurals ha estat impulsat per una xarxa de grups de recerca i organitzacions que actuen com a referents en el camp. Aquestes entitats tenen un rol fonamental en l'anàlisi de la realitat educativa, la difusió de bones pràctiques i l'elaboració de propostes per a la innovació

i la millora contínua dels centres. Aquest moviment ha implicat activament mestres, professors/es, investigadors/es, administradors/es i agents locals que, en sintonia amb les particularitats del territori, han desenvolupat models pedagògics i estratègies d'innovació que responen als reptes específics de les zones rurals. La creació d'aquests espais de debat, formació i recerca ha estat clau per a la dinamització de les zones escolars rurals (ZER) i per reforçar el paper integrador i transformador de l'escola rural.

Aquest apartat pretén posar en relleu com diverses entitats i moviments, des dels inicis dels moviments de renovació pedagògica fins a les iniciatives més recents, s'han articulats per donar resposta a les necessitats educatives i socials dels municipis rurals. El treball col·lectiu d'aquests grups, que abasta tant dimensions acadèmiques com polítiques i territorials, ha permès la creació d'una xarxa robusta d'intercanvi de coneixements i experiències. Aquesta sinergia ha contribuït al desenvolupament de polítiques públiques, a la formació integral del professorat i a la renovació de les metodologies educatives per garantir que l'escola rural es mantingui com un referent de qualitat, innovació i cohesió territorial.

En resum, es vol posar en relleu, com subratlla Boix (2019), com l'escola rural del territori català ha estat capaç durant els darrers anys d'aglutinar diferents organismes i grups d'investigació que han treballat i treballen per millorar la qualitat de l'educació en el territori rural. En aquest context, repassar les aportacions dels principals grups i entitats ens permet entendre com, a través d'un esforç col·lectiu, s'han assolit avenços significatius que responen als reptes del present i obren camí cap a un futur més prometedor per als territoris rurals de Catalunya.

Un dels referents històrics en aquest camp és el Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya (SERC), creat a finals dels anys setanta en el marc dels Moviments de Renovació Pedagògica. Constituït per mestres rurals compromesos, el SERC va néixer amb l'objectiu de tenir uns espais de debat pedagògic i organitzatiu sobre l'escola rural que possessin en qüestió els models tradicionals i proposessin millores a l'administració educativa. Aquest organisme ha estat clau per fomentar la reflexió col·lectiva sobre les particularitats del medi rural i ha consolidat, per tant, una identitat pròpia que ha inspirat generacions de professionals a adaptar l'ensenyament a les necessitats del territori.

D'altra banda, des de fa més de 28 anys existeix un altre organisme, el Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER), que agrupa professors/es de les facultats d'Educació de les universitats de tot Catalunya. Reconegut per la Xarxa Vives d'Universitats, té com a objectiu principal generar línies de docència i recerca dins el camp educatiu i social de l'escola rural per millorar els plans de formació inicial (GIER, 2016). A més, organitza jornades adreçades als futurs docents i educadors/es socials com a formació

complementària per crear un valuós pont entre la teoria acadèmica i la pràctica educativa. Cal assenyalar que els membres d'aquest projecte sobre escola rural, dut a terme pel GRASE i del qual aquest llibre n'és un resultat, formem part del GIER, i aporten, doncs, les seves experiències i coneixements.

La Universitat de Lleida (UdL) ha estat, juntament amb el Departament d'Educació i l'Ajuntament de Verdú, una de les entitats fundadores del Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural (CEIER) —per a més informació, consulteu Bernad et al. (2021); Llevot i Sanuy, (2018); Sanuy et al. (2018)—. Tot i que aquest programa actualment està inactiu, va suposar un avenç significatiu en la coordinació i la sistematització d'estudis sobre l'escola rural per garantir una educació de qualitat. Entre les diverses accions dutes a terme, es van organitzar uns premis anuals als millors treballs d'innovació i recerca sobre l'escola rural, així com cursos de formació contínua centrats en metodologies innovadores com la pedagogia Freinet. D'altra banda, es va iniciar l'organització d'un arxiu documental amb les donacions de materials i documents de mestres rurals destacats de la província de Lleida (Fons Tous, Fons Dalmasses i Fons Terés) que ara es poden consultar a la biblioteca Jaume Porta del campus de Cappont de la UdL.

En l'àmbit de les polítiques per a les ruralitats, destaca la creació de l'Associació Micropobles de Catalunya (MdC),<sup>12</sup> una organització sense ànim de lucre constituïda per ajuntaments de municipis amb menys de 1.000 habitants i suportada per les diputacions de Girona i Lleida. Fundada l'any 2008, la MdC té com a objectius bàsics repoblar els territoris rurals i aconseguir l'equitat territorial. Aquest esforç es tradueix en la lluita contra el despoblament, en la garantia de la igualtat d'oportunitats, en la promoció d'una mobilitat adaptada i en el foment d'una economia social i solidària que reivindiqui els productes locals, atragui noves famílies i faciliti l'arrelament de joves al medi rural.

Tenint en compte els factors que contribueixen a moure la joventut fora dels entorns rurals, com les limitacions del mercat de treball, les restriccions en les oportunitats de desenvolupament professional, les dificultats en l'habitatge, així com les expectatives socials i culturals i la precarietat en l'accés als serveis públics i a la vida de poble, (Enciso et al., 2024).

---

12. <https://www.micropobles.cat/>

Una altra entitat referent és l'Associació d'Iniciatives Rurals i Marítimes de Catalunya (ARCA).<sup>13</sup> Aquesta xarxa regional, que dona suport i representa 11 Grups d'Acció Local (GAL) i 5 Grups d'Acció Local Pesquers (GALP), treballa en estreta col·laboració amb el Departament d'Agricultura, Ramaderia, Pesca i Alimentació per dinamitzar els àmbits rural i marítim. ARCA focalitza els seus esforços a millorar la qualitat de vida i a generar noves oportunitats, tant per a les persones que hi viuen com per a les que hi treballen, consolidant així el paper del medi rural com a espai de desenvolupament integral.

Des d'alguns municipis del territori rural s'han creat diversos grups de treball com per exemple: "Eines de repoblament rural", consistent en un grup d'alcaldes/ses, plural i transversal, que davant l'actual emergència de despoblament rural té la voluntat de trobar eines clares de repoblament. Altres entitats són l'Associació Catalana de Municipis (ACM) i la Federació de Municipis de Catalunya (FMC).

A la província de Lleida, la Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural de Lleida<sup>14</sup> representa un altre pilar d'investigació. Posada en marxa fa tres anys gràcies a la col·laboració entre la Diputació de Lleida i la Universitat de Lleida, la càtedra té com a objectiu analitzar la situació del territori rural de les comarques de Lleida i la seva població, identificar factors que incideixen en el despoblament i el potencial repoblament, i divulgar-ne els resultats. Els seus estudis posen especial atenció en l'educació com a motor per al desenvolupament territorial, aprofitant el seu impacte en la cohesió social i el dinamisme econòmic, i és, per tant, l'educació, entre d'altres, un dels seus àmbits d'estudi i treball.

També, a la província de Lleida, cal destacar la creació en 2016 de la Càtedra Educació i Patrimoni Immaterial dels Pirineus<sup>15</sup> per la Universitat de Lleida, com a resposta a la declaració de les Festes del Foc del Solstici d'Estiu als Pirineus com a Patrimoni Cultural Immaterial de la Humanitat per la UNESCO. Des del seu inici, ha comptat amb el suport de diverses institucions Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, com l'Institut per al Desenvolupament i la Promoció de l'Alt Pirineu i Aran i la Diputació de Lleida, per garantir la gestió sostenible del patrimoni pirinenc des de l'àmbit acadèmic. El seu objectiu principal és la preservació del patrimoni cultural i natural dels Pirineus, amb una atenció especial als béns immaterials i promovent l'educació com a eina fonamental per a la seva salvaguarda. La transmissió patrimoni-

---

13. Associació d'Iniciatives Rurals i Marítimes de Catalunya (ARCA): <https://www.desenvolupament-rural.cat/>

14. <http://www.grase.udl.cat/>

15. <https://www.catedrapirineus.org/>

al no és només una qüestió de memòria, sinó una oportunitat per reforçar la identitat i fomentar el respecte per la cultura i el territori.

La Càtedra Universitat i Regió del Coneixement (Universitat Rovira i Virgili)<sup>16</sup> té com a objectiu impulsar la difusió de coneixement especialitzat sobre el desenvolupament territorial generat per les activitats universitàries en el seu entorn. Alhora, promou una especialització regional intel·ligent que contribueixi a elevar el nivell de benestar dels ciutadans mitjançant l'establiment de sinergies entre la universitat i la comunitat per fomentar el creixement econòmic, social i cultural de la regió.

La Càtedra del Món Rural de la UVic-UCC<sup>17</sup> és fruit d'una col·laboració entre la Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya i diverses entitats com el Departament d'Agricultura, Ramaderia, Pesca i Alimentació de la Generalitat, l'Agència d'Emprenedoria, Innovació i Coneixement (Creació), el Consorci del Lluçanès, l'Agència de Residus de Catalunya i la Xarxa per a la Conservació de la Natura. Té com a missió contribuir al desenvolupament integral i sostenible dels territoris rurals de Catalunya i a promoure un creixement global que combati el despoblament, afavoreixi la col·laboració entre agents locals i generi coneixement innovador. A més, la càtedra actua com a espai de trobada entre investigadors i professionals, per dinamitzar projectes d'innovació rural —com ara les Beques a la Innovació Rural— que responen a les necessitats del territori i pretenen millorar la qualitat de vida de les comunitats.

Finalment, des de les direccions de les zones escolars rurals (ZER) s'han constituït diverses taules de treball i grups de debat que reuneixen representants dels diferents agents locals, professionals i institucions implicades, i que tenen com a objectiu coordinar iniciatives, compartir bones pràctiques i definir estratègies comunes que assegurin la millora contínua dels centres i la seva implicació amb el territori. La col·laboració estreta entre aquests actors permet potenciar la innovació i el desenvolupament d'un model educatiu que respon eficaçment a les necessitats i els reptes específics dels entorns rurals.

En aquesta línia, per fomentar la comunicació i el diàleg entre el Departament d'Educació i les escoles rurals, s'ha creat la Taula d'escoles rurals com a espai de trobada pedagògics (Departament d'Educació, 2024, pp. 17-18). Aquest espai està presidit pel director o directora general d'Innovació, Digitalització i Currículum. Hi participen també directors i directores de zones escolars rurals (ZER) dels serveis territorials amb més de vuit ZER, designats per aquests serveis per representar el territori. A més, hi són presents els representants de les escoles rurals dins la Junta Central de directors

---

16. <https://www.regio-coneixement.catedra.urv.cat/ca/presentacio/>

17. <https://www.uvic.cat/recerca/catedra-mon-rural>

i directores, un membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, un representant del Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya i un especialista en escoles rurals de la Inspecció d'Educació. Quan sigui necessari, també es poden incorporar altres entitats o universitats amb vinculació al món rural per aportar el seu coneixement. La Taula d'escoles rurals té una doble funció: organitzar i impulsar iniciatives pedagògiques, i representa un compromís ferm per garantir que l'educació rural segueixi evolucionant i adaptant-se als nous reptes, tot preservant la seva essència i contribuint a l'equitat educativa en el territori. Aquest espai de trobada a més de facilitar la coordinació i el debat, reforça la identitat i la qualitat de l'ensenyament a les escoles rurals, assegurant que la seva veu sigui escoltada i valorada.

Resumint, es destaca la xarxa de grups i organitzacions que impulsen la innovació i la qualitat educativa en els entorns rurals de Catalunya. Es ressalta el paper pioner d'iniciatives com el Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya (SERC), el Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER) i el Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural (CEIER), que han establert espais de debat, formació i recerca. A més, es presenten altres entitats, com l'Associació Micropobles de Catalunya (MdC) o l'Associació d'Iniciatives Rurals i Marítimes de Catalunya (ARCA), així com diverses iniciatives acadèmiques, com la Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural de Lleida o la Càtedra del Món Rural de la UVic-UCC, que contribueixen, en conjunt, a combatre el despoblament, fomentar la col·laboració territorial i dinamitzar el desenvolupament integral dels territoris rurals.

La interconnexió entre tots aquests organismes i grups d'estudi no sols contribueix a elevar la qualitat educativa de l'escola rural a Catalunya, sinó que també fa possible una resposta coordinada davant dels reptes que comporta un context en constant evolució. La sinergia entre la recerca acadèmica, les polítiques públiques i les iniciatives locals estableix un model de referència que inspira noves propostes per aconseguir una educació inclusiva, innovadora i arrelada al territori, i que assegura la sostenibilitat i el desenvolupament integral del medi rural.

#### 1.4.4. Transferències en l'escolarització i continuïtat dels estudis

Aquest estudi se centra en les escoles rurals i es té en compte l'educació com un procés continu que abasta des dels 0 fins als 18 anys. Aquest enfocament integral permet abordar les diverses etapes educatives i les seves influències en l'educació rural, amb aspectes positius o negatius, així com els processos de despoblament i repoblament.

Aquest apartat explora les polítiques i les iniciatives que faciliten la transició entre les diferents etapes educatives per garantir una educació coherent i accessible per als infants i els joves de les zones rurals.

Perquè, tal com assenyalen Enciso et al., (2024), no és el mateix ser jove en un espai urbà que en un espai rural, on un dels avantatges assenyalats per les persones joves enquestades en el seu estudi és la qualitat de vida i la tranquil·litat.

Les transicions educatives, especialment el pas d'educació primària a secundària, són moments crítics que poden influir significativament en la continuïtat acadèmica dels estudiants. Monarca i Rincón (2010) afirmen en el seu estudi que les discontinuïtats en la transició educativa, com la metodologia utilitzada a l'aula, l'avaluació més exigent i la relació amb el professorat, podrien explicar l'elevat índex de fracàs escolar detectat ja el primer curs de l'ESO. En aquesta línia, segons els resultats de la investigació quantitativa de Monarca et al. (2013) sobre la percepció de l'alumnat respecte a les principals diferències entre primària i l'ESO, el 66% dels estudiants indiquen que existeix una notable diferenciació entre els docents de cada institució. En aquest sentit, i en referència als instituts, Monarca et al. (2012) argumenten que les pràctiques docents i la cultura del centre poden contribuir significativament als processos d'exclusió educativa.

Si ens centrem en els territoris rurals, aquest canvi d'etapa sovint implica un desplaçament a centres educatius més grans i allunyats del municipi de residència, la qual cosa pot generar ansietat i dificultats d'adaptació. Per minimitzar aquests efectes és essencial implementar estratègies de suport i acompanyament que incloguin la coordinació entre els centres de primària i secundària, i la implicació activa de les famílies i la comunitat (Diputació de Barcelona, 2012). A més, la creació de programes de tutoria i orientació acadèmica pot ajudar els estudiants a afrontar aquest canvi amb més confiança i seguretat (Albellán, 2019), unes mesures fonamentals per garantir una transició suau i d'èxit que afavoreixi la permanència de l'alumnat en el sistema educatiu i la seva continuïtat en els estudis postobligatoris (Tarabini, 2020).

Una altra transició educativa té lloc amb el canvi d'etapa d'educació infantil a educació primària, i especialment amb el pas de primer cicle d'educació infantil, que se sol cursar en llars d'infants o escoles bressol, al segon cicle d'educació infantil, que se sol fer a les escoles. En el cas de les escoles rurals, seguint Bernad et al. (2021), el curs 2015-16 es va establir un pla pilot de primer cicle d'educació infantil (1-3 anys) a les escoles rurals. Des de la seva implantació, el nombre d'escoles que s'hi acullen ha anat creixent. Actualment, el *projecte de llei de l'Estatut dels Municipis Rurals*, en l'article 43 del capítol 4, relacionat amb els aspectes d'escolarització, estableix que si es tracta de municipis que formen part o han format part d'una ZER, és prioritari que els infants i els joves siguin escolaritzats en un municipi que hi pertanyi. A més, es contempla que sempre que sigui possible pel nombre d'infants les escoles situades en municipis rurals han d'incloure la llar d'infants rural al mateix edifici o en un recinte vinculat al centre. Pel que fa a l'ensenyament secundari obligatori i la formació professional bàsica,

s'han de poder dur a terme en espais rurals i tan propers com sigui possible al municipi de residència de l'alumnat, motiu pel qual es promou la creació de centres educatius d'educació secundària vinculats a les ZER en municipis rurals.

D'altra banda, dins l'*Agenda Rural de Catalunya* (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, 2022) es fan propostes educatives al llarg de la vida de les persones, tal com s'ha comentat anteriorment. En aquest apartat, es destaquen aquelles centrades en les transicions d'etapes educatives, com la visió de l'escola com un continu dels zero als divuit anys, amb escoles bressol integrades a l'escola primària rural, així com la creació d'instituts-escola. També es proposa l'apropament de l'oferta formativa postobligatòria aprofitant les TIC i en sinergia amb centres d'estudis i universitats; la promoció de la creació d'escoles d'oficis especialitzades en el territori rural; el foment dels cicles formatius d'oficis professionals amb l'objectiu de garantir el relleu generacional, i oferir programes com la formació professional dual, en què s'impliqui el teixit empresarial local.

Finalment, l'article 82 de la LOMLOE<sup>18</sup> assenjala la necessitat d'afavorir la permanència en el sistema educatiu de l'alumnat de les zones rurals més enllà de l'ensenyament bàsic. Es proposa oferir programes de formació professional vinculats a les activitats i els recursos de l'entorn als centres d'educació secundària i formació professional de les àrees rurals, així com impulsar l'increment de l'escolarització de l'alumnat de zona rural en ensenyaments no obligatoris i procurar, doncs, una oferta diversificada i de qualitat.

En resum, s'han analitzat les mesures implementades per assegurar la continuïtat educativa a les escoles rurals i minimitzar el possible impacte de les transicions educatives. Es destaca la importància de mantenir una oferta educativa integrada i accessible. Així, per exemple, l'*Agenda Rural de Catalunya* proposa diverses iniciatives per facilitar les transicions educatives, com la integració d'escoles bressol a les escoles primàries rurals i la creació d'instituts-escola, i la LOMLOE subratlla la necessitat de fomentar la permanència en el sistema educatiu més enllà de l'ensenyament bàsic amb programes de formació professional adaptats a les necessitats i els recursos de l'entorn rural.

#### 1.4.5. Serveis complementaris a l'escolarització (menjador, transport i activitats extraescolars)

Els serveis complementaris a l'escolarització, com el menjador, el transport escolar i les activitats extraescolars, són elements essencials per garantir una educació equitativa

---

18. Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

i de qualitat a les zones rurals, atès que no només faciliten l'accés a l'educació, sinó que també contribueixen al benestar general dels estudiants perquè els proporciona un entorn segur i saludable durant la jornada escolar. En aquest apartat, s'analitzen les polítiques i les iniciatives implementades per assegurar que tots els infants i els joves de les zones rurals tinguin accés a aquests serveis complementaris.

Durant la dècada dels seixanta, l'administració va reconèixer la necessitat de crear i expandir els menjadors escolars i el transport escolar mitjançant ajudes perquè els estudiants poguessin accedir a aquests serveis (Solé, 2016). Aquestes iniciatives van ser fonamentals per refermar que els infants de zones rurals tinguessin les mateixes oportunitats educatives que els de les zones urbanes. Actualment, la pàgina web del Departament d'Educació i Formació Professional<sup>19</sup> destaca el paper crucial del transport, el menjador i les activitats extraescolars per garantir el dret a l'educació dels infants i els joves en condicions d'equitat. Aquests serveis complementaris no només faciliten l'accés a l'educació, sinó que també contribueixen al benestar general dels estudiants perquè els proporciona un entorn segur i saludable durant la jornada escolar.

Com assenyalen Bernad et al. (2021), existeix normativa específica que regula el servei escolar de transport per facilitar els desplaçaments de l'alumnat en l'educació obligatòria, com el Decret 161/1996, de 14 de maig,<sup>20</sup> que estableix els criteris per a l'organització i el finançament del transport escolar per assegurar que els estudiants de zones rurals puguin accedir als centres educatius de manera segura i eficient. A més, la normativa també determina els requisits per a la qualitat del servei, incloent-hi la seguretat dels vehicles i la formació dels conductors.

Actualment, des del *projecte de llei de l'Estatut dels Municipis Rurals* es recull que el departament competent en matèria d'educació ha de garantir transport escolar i servei de menjador gratuïts a l'alumnat d'aquells municipis que no disposin d'escola, sens perjudici dels serveis que pugui prestar la zona escolar rural (ZER) de l'àrea a què pertanyi el municipi, i avalar el model d'escola catalana de la ZER, incloent-hi les activitats extraescolars (Projecte de llei de l'Estatut dels Municipis Rurals, 2024, art. 43). Aquestes activitats extraescolars són essencials per al desenvolupament integral dels estudiants, ja que els permeten adquirir habilitats socials, culturals i esportives que complementen la seva formació acadèmica.

---

19. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/beques-ajuts/>

20. Decret 161/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de transport per facilitar el desplaçament de l'alumnat en l'educació obligatòria.

En la mateixa línia, l'*Agenda Rural de Catalunya* (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, 2022) destaca la importància de garantir els serveis complementaris, com els menjadors escolars o les activitats extraescolars, treballant conjuntament amb les associacions de famílies (AFA) per oferir una oferta diversificada i de qualitat. A més, es proposa oferir activitats mancomunades per permetre una formació holística dels infants i els joves del món rural, tal com recullen Bernad et al. (2021). Aquestes activitats poden incloure tallers artístics, esports i activitats culturals que fomentin la cohesió social i el desenvolupament personal dels estudiants.

Pel que fa a les polítiques de lleure educatiu, el Síndic de Greuges (2025, p. 30) assenyala que:

Les administracions locals participen també activament en el seu desplegament, d'acord amb la Llei 7/1985, de 2 d'abril, reguladora de les bases del règim local, que estableix que, els ajuntaments exerceixen, com a competències pròpies, mesures de promoció de l'esport i instal·lacions esportives i d'ocupació del temps lliure, de promoció de la cultura i dels equipaments culturals o de vigilància dels edificis de titularitat local destinats a centres públics d'educació infantil, d'educació primària o d'educació especial (art. 25.2), i, com a competències delegades, mesures de realització d'activitats complementàries als centres docents (art. 27.3).

D'altra banda, el Síndic de Greuges (2025, p. 30) també assenyala que, d'acord amb la Llei d'Educació de Catalunya (LEC),

correspon als municipis, per exemple, establir mesures que permetin als centres portar a terme activitats extraescolars promogudes per l'Administració educativa i coordinar aquestes activitats, o programes i altres fórmules de col·laboració amb les AFA/AMPA (art. 159.3 LEC). Els consells comarcals també participen en la gestió dels serveis de menjador (art. 159.5 LEC).

Per finalitzar, es presenten dues taules, en què la primera detalla el nombre de rutes i alumnat que fan ús del transport escolar en totes les comarques de Lleida, i la segona descriu els ajuts al menjador (total i parcial) —cal tenir en compte que les dades són globals de tota l'escola pública i no hi ha dades concretes per a l'escola rural—. Quant als ajuts de menjador, l'administració n'atorga d'individuals que cobreixen parcialment o totalment el cost dels serveis per a l'alumnat amb famílies en situació socioeconòmica desfavorida, i també es proporciona el servei de menjador de forma obligatòria i gratuïta per a l'alumnat que s'ha de desplaçar fora del seu municipi de residència per manca d'oferta del nivell educatiu corresponent (Bernad et al., 2021).

TAULA 4. NOMBRE DE RUTES I ALUMNAT QUE FAN ÚS DEL TRANSPORT ESCOLAR PER COMARQUES DE LA PROVÍNCIA DE LLEIDA. CURS 2022-23

Comarca	Transport Escolar		
		Obligatori	No Obligatori (**)
	Rutes	Usuaris	Usuaris
Total a la província de Lleida	270	5042	889
Alt Urgell	14	401	37
Alta Ribagorça	17	39	109
Les Garrigues	23	480	0
Noguera	25	567	89
Pallars Jussà	26	256	111
Pallars Sobirà	40	254	126
Pla d'Urgell	24	594	120
Segarra	30	340	46
Segrià	46	1.610	142
L'Urgell	25	501	109

Font: Pàgina web del Departament d'Educació. Estadístiques de beques i ajuts.<sup>21</sup>  
 (\*\*) El transport no obligatori ha estat finançat mitjançant aportacions del Departament d'Educació, de les diputacions de Tarragona, Girona i Lleida, i de les famílies usuàries d'aquest servei.

TAULA 5. NOMBRE DE BEQUES DE MENJADOR ESCOLAR PER COMARQUES DE LA PROVÍNCIA DE LLEIDA. CURS 2022-23

Comarca			
Serveis territorials d'educació	Ajuts parcials menjador	Ajuts totals menjador	Total ajuts menjador
	Usuaris	Usuaris	Usuaris
Total a la província de Lleida	9.157	1.173	10.330
Alt Urgell	310	39	349
Alta Ribagorça	79	12	91
Les Garrigues	268	14	282
Noguera	913	38	951
Pallars Jussà	169	52	221
Pallars Sobirà	53	7	60

21. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/beques-ajuts/>

Pla d'Urgell	663	22	685
Segarra	495	66	561
Segrià	5.346	873	6.219
L'Urgell	861	50	911

Font: Pàgina web del Departament d'Educació. Estadístiques de beques i ajuts.<sup>22</sup>

En síntesi, els serveis complementaris a l'escolarització són fonamentals per garantir una educació equitativa i de qualitat a les zones rurals. Des de la dècada dels seixanta fins a l'actualitat, aquests serveis han evolucionat significativament, amb normatives específiques que regulen el transport escolar i el menjador, i d'altres que ofereixen una àmplia gamma d'activitats extraescolars. *L'Estatut dels Municipis Rurals* i *l'Agenda Rural de Catalunya* subratllen la importància de la col·laboració amb les associacions de famílies i altres agents comunitaris per assegurar serveis de qualitat. Les dades sobre l'ús del transport escolar i els ajuts al menjador posen de manifest la necessitat de garantir aquests serveis per a l'alumnat de les zones rurals perquè tots els infants i els joves tinguin accés a les mateixes oportunitats educatives.

#### 1.4.6. Territori educador: treball en xarxa amb l'ecosistema educatiu

L'escola rural ha estat molt vinculada des de sempre al territori i la comunitat, i ha esdevingut un dels eixos clau que defineixen la seva raó de ser (Bernad et al., 2021). El concepte *territori educador* es basa en la idea que l'educació no es limita a l'escola, sinó que implica tota la comunitat i el seu entorn. Aquesta perspectiva pren força en els territoris rurals, on l'escola es converteix en un model de dinamització sociocultural. En aquest apartat, s'analitza com el treball en xarxa amb l'ecosistema educatiu pot contribuir a una educació integral i inclusiva que respongui a les necessitats dels infants i els joves. En aquest sentit, Luksha et al. (2018) indiquen que la creació d'ecosistemes educatius està sent concepte emergent en l'organització de sistemes educatius a Catalunya, així com en altres països del món; i proporcionen un mitjà per integrar un entorn divers d'oportunitats d'aprenentatges, d'una manera holística i enriquidora per la vida.

L'educació va més enllà de l'escola, s'allarga tota la vida, és una concepció a temps complet. Per concretar aquesta concepció educativa al món rural i vertebrar ecosistemes educatius rurals, la Fundació Jaume Bofill (2024) proposa quatre criteris vinculats

22. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/beques-ajuts/>

als conceptes *poble, persones, participació* i *entorn*: 1) Millorar la qualitat de vida de les persones a través de l'educació per promoure i garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats, i evitar, la segregació; 2) Identificar, reflexionar i dotar de sentit educatiu a les propostes que ofereixen l'entorn i la comunitat per construir un projecte col·lectiu; 3) Promoure la participació de tota la comunitat en la construcció del projecte educatiu (respectant ritmes i graus d'implicació); 4) Donar valor al paper essencial de l'escola, l'ajuntament, les entitats i les associacions del territori obrint els centres i els espais educatius al poble per afavorir la connexió dels aprenentatges que es produeixen dins i fora de l'escola.

El treball en xarxa implica la col·laboració entre diferents agents educatius, com ara les escoles, les famílies, les associacions de famílies d'alumnes (AFA), les entitats culturals, esportives i socials, així com les administracions locals i altres institucions (Bernad et al., 2021). Aquesta col·laboració permet aprofitar els recursos i les oportunitats que ofereix el territori per crear sinergies que enriqueixen l'educació dels estudiants (Andrés-Cabello i Garreta, 2023). A més, el treball en xarxa amb l'ecosistema educatiu permet abordar de manera més efectiva les necessitats específiques de cada territori. Així, per exemple, en zones rurals, aquesta col·laboració pot ajudar a superar les dificultats d'accés a recursos educatius i culturals, i oferir alternatives i solucions adaptades a la realitat local.

Per exemple, Ballesté et al. (2024) centren la seva investigació en la Diada dels Raiers de la Ribera del Segre i la Noguera Pallaresa (Lleida). Aquesta celebració a més de rememorar el passat, posa el focus en la transmissió social i intergeneracional d'un patrimoni immaterial que forma part de la identitat cultural del territori. Els autors destaquen que les escoles del territori han integrat aquest patrimoni en el currículum escolar, utilitzant-lo com a eina didàctica interdisciplinària que enriqueix l'aprenentatge de l'alumnat. A més d'evidenciar una estreta col·laboració entre les associacions culturals i els centres educatius, afavorint sinergies que reforcen la divulgació i el compromís amb la tradició.

Una altra recerca de Ballesté et al. (2023), centrada a Andorra, analitza com els alumnes de primària i secundària conceben i aprenen el patrimoni en un context amb tres sistemes educatius diferents. Es destaca que prop de la meitat dels estudiants tenen una visió holística del patrimoni, amb una preferència rellevant pels elements naturals i històrics, especialment mitjançant visites in situ. Més del 90% considera que la seva preservació és essencial per a la conservació de la natura i la cultura.

Alhora, Bernad et al. (2021) destaquen el paper de les entitats socials, especialment en petits nuclis rurals amb absència de serveis. Un exemple destacat d'aquesta col·laboració és la creació de projectes educatius comunitaris en què diferents agents treballen

conjuntament per desenvolupar activitats i programes que complementen l'educació formal. Aquests projectes poden incloure activitats culturals, esportives, artístiques i de lleure que fomentin el desenvolupament integral dels infants i els joves. En aquesta línia, posen en relleu que l'èxit dels projectes comunitaris relacionats amb l'escola rural com a motor de dinamització sociocultural es basa en mestres compromesos i en la implicació de la resta d'agents del poble que busquin la millora de la qualitat de vida i l'empoderament de les persones a través de la seva participació en diferents projectes (López et al., 2023).

En l'àmbit polític català, l'*Agenda Rural de Catalunya* (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, 2022) defensa aquest model educatiu obert al territori i al treball en xarxa; defineix diverses accions, com la promoció d'entitats d'educació en el lleure infantil i juvenil de base voluntària o el desenvolupament d'un model de territori educador, i ofereix formacions per a adults i gent gran. Aquest potencial dels municipis educadors ha estat defensat també per alguns autors, com Balcells (2024), amb propostes d'accions i/o estratègies concretes per desenvolupar en municipis petits.

El dret a una educació de qualitat i en equitat que ofereixi a l'alumnat dels centres educatius dels municipis rurals els serveis necessaris per fer-lo efectiu, i mitjançant un finançament especial, es recull a l'article 43 del *projecte de llei de l'Estatut dels Municipis Rurals*. Aquest article destaca la importància de garantir que els estudiants d'entorns rurals tinguin accés a les mateixes oportunitats educatives que els de les zones urbanes i es promogui la igualtat d'oportunitats i l'equitat.

Així doncs, perquè l'escola rural actuï com a pilar fonamental per a la cohesió social i el desenvolupament dels municipis, i lluiti contra el despoblament ha de fer un treball en xarxa i teixir aliances amb diferents agents socials, culturals, educatius, institucionals... de la comunitat i/o l'entorn des d'una mirada comunitària i de responsabilitat compartida (López et al., 2023). Aquestes aliances poden incloure col·laboracions amb entitats culturals i esportives, empreses locals o serveis de salut, entre d'altres, per crear una xarxa de suport integral per a l'alumnat i les seves famílies.

No obstant això, com assenyalen Barres i Termes (2022), en aquesta cooperació i coordinació entre agents de la població és imprescindible el lideratge de l'ajuntament per garantir l'existència de tres espais a diferent nivell: un marc polític de consens que legitimi i posi les bases per al desplegament de polítiques i accions, un espai de connexió entre els diferents agents de la comunitat i un d'intern i transversal que vetlli perquè les accions liderades per l'administració local o supracomarcal, en el cas de municipis petits i/o territoris rurals, s'alienin amb la construcció d'una educació a temps complet i/o educació 360, la qual cosa implica que l'ajuntament ha de ser proactiu en la pro-

moció de la col·laboració i la comunicació entre tots els actors implicats, i ha d'assegurar que les iniciatives responen a les necessitats reals de la comunitat.

En resum, el treball en xarxa amb l'ecosistema educatiu és fonamental per a l'escola rural, ja que permet crear una educació integral i inclusiva que respon a les necessitats dels infants i els joves. Els quatre criteris proposats per la Fundació Jaume Bofill —millora de la qualitat de vida, identificació i reflexió sobre les propostes educatives, participació comunitària, i valoració del paper essencial de l'escola— són clau per vertebrar ecosistemes educatius rurals. Les iniciatives polítiques i comunitàries, com l'*Agenda Rural de Catalunya* i l'*Estatut dels Municipis Rurals*, reforcen aquest model educatiu obert al territori i al treball en xarxa. Finalment, el lideratge de l'ajuntament és imprescindible per coordinar i col·laborar amb els diferents agents de la comunitat, i per assegurar una educació de qualitat i en equitat per a tots els estudiants de les zones rurals.

El territori educador promou una visió de l'educació com un procés continu i compartit en el qual tots els agents implicats tenen un paper actiu i responsable. Aquesta perspectiva fomenta la participació i el compromís de tota la comunitat en l'educació dels infants i els joves, i contribueix a crear una societat més cohesionada i equitativa i a fomentar l'arrelament al territori.

## 2. Desenvolupament del projecte



Amb els resultats del projecte *Reptes i realitats de l'escola rural: despoblació, cohesió social, convivència i èxit educatiu* es pretén contribuir a la construcció d'una nova cultura escolar que renovi la pràctica docent i alhora enforteixi l'afrontament dels futurs reptes de l'educació en l'àmbit rural. Paral·lelament, es vol identificar i donar visibilitat a pràctiques i estratègies d'èxit que ajudin a combatre la despoblació, i promogudes o dutes a terme a la província de Lleida per escoles, administracions i/o entitats.

Aquest projecte dona continuïtat i profunditat a treballs previs realitzats en l'àmbit educatiu en el context rural per l'equip d'investigació del grup de recerca GRASE Anàlisi Social i Educativa de la UdL.

Finalment, s'afegeix un enfocament sistèmic que concep l'escola com a agent dinàmic i transformador del seu context. En aquest marc, es fomenta la creació de xarxes de col·laboració entre centres, entitats, famílies i agents socioeducatius i culturals per crear una sinergia que enriqueix el teixit social i educatiu de l'entorn.

## **2.1. Objectius del projecte**

El projecte se centra en les escoles rurals d'educació primària de les comarques de Lleida i els objectius se situen al voltant de tres blocs principals: els centres educatius, la comunitat educativa i l'entorn.

Els objectius principals són:

- Analitzar com les escoles conceptualitzen i desenvolupen enfocaments inclusius de l'alumnat i les seves famílies, així com detectar necessitats presents.
- Aprofundir en les actuacions que duen a terme els centres educatius i/o les institucions i detectar les pràctiques afavoridores de la implicació familiar, la convivència, la cohesió social i l'arrelament, i alhora identificar els punts forts i dèbils del seu èxit.
- Detectar les pràctiques afavoridores d'èxit educatiu, igualtat d'oportunitats i equitat, i identificar els punts forts i febles del seu èxit.

- Identificar els factors més influents en el desenvolupament d'unes pràctiques innovadores, democràtiques, inclusives, equitatives, en xarxa amb la comunitat, altres centres, i els recursos educatius, patrimonials i culturals de l'entorn.
- Examinar les polítiques municipals, comarcals... en matèria educativa i detectar aquelles accions que prevenen el despoblament.
- Conèixer els factors més influents en l'àmbit educatiu en la lluita contra el despoblament i els que afavoreixen la cohesió social i el sentiment de pertinença al territori.

## 2.2. Metodologia de la investigació

La metodologia d'investigació emprada en la recerca es basa en un enfocament qualitatiu (Patton, 1990; Ruiz, 2003). Com a tècnica, s'han fet entrevistes en profunditat (Vallés, 1997) guiades per un guió d'entrevista previ i validat per un comitè d'experts per proporcionar coherència i profunditat en l'exploració dels temes clau. Aquest procés s'ha complementat amb la recollida d'informació a través de diverses bases estadístiques, com ara la d'Idescat.

### Població i mostra

La població d'estudi abasta tota la província de Lleida, conformada per 14 comarques organitzades en dos Serveis Territorials del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: l'Alt Pirineu i Aran, d'una banda, i Lleida, de l'altra.

En aquest sentit, a l'Alt Pirineu i Aran s'identifiquen vuit ZER, distribuïdes en sis comarques que cobreixen zones muntanyoses i algunes de més aïllades, que tenen un paper essencial a l'hora de garantir l'accés a una educació de qualitat en contextos de baixa densitat de població.

D'altra banda, els Serveis Territorials de Lleida gestionen 24 ZER repartides en les vuit comarques restants. A més, a tota la província hi ha tres escoles rurals que el Departament d'Educació<sup>23</sup> defineix com "aquelles escoles públiques úniques al poble que no arriben a tenir un grup per nivell educatiu", i que, a més, esdevenen un nucli central per a la comunitat, atès que proporcionen un espai d'aprenentatge i convivència per a infants de diferents edats.

---

23. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/sobre-les-escoles-rurals/>

La selecció de la mostra ha estat de caràcter no probabilístic i ha contemplat la totalitat de les comarques de la província de Lleida, és a dir, els participants es van seleccionar mitjançant un mostreig no probabilístic amb la intenció d'incloure una àmplia varietat d'actors rellevants en l'àmbit educatiu rural de les comarques de Lleida. Aquesta selecció es va dur a terme tenint en compte diferents àmbits de participació. En aquest sentit, s'ha entrevistat els grups següents:

- Equips directius: es van elegir equips directius de centres d'educació infantil i primària ubicats en municipis de territoris rurals de la província de Lleida que formen part de ZER i d'escoles rurals.
- Representants polítics (alcaldes i alcaldesses): s'han fet entrevistes a una mostra seleccionada d'alcaldes i alcaldesses de municipis de diferent grandària ubicats en territoris rurals de la província de Lleida.
- Personal tècnic d'administracions públiques: s'ha entrevistat personal tècnic de diversos nivells d'administracions públiques, incloent-hi els consells comarcals, els Serveis Territorials del Departament d'Educació i la Diputació de Lleida.
- Representants d'entitats socioeducatives: entrevistes a actors relacionats amb entitats referents de la ruralitat i del sector socioeducatiu que impulsen projectes i iniciatives per enfortir la comunitat rural.

En total, s'ha entrevistat 50 professionals distribuïts de la següent manera: 26 membres d'equips directius de ZER, que representen un total de 23 escoles-ZER; 16 representants polítics i tècnics de diferents nivells d'administracions públiques, inclosos els alcaldes d'onze ajuntaments, tècnics de la Generalitat, tècnics de consells comarcals, professionals de centres de recursos pedagògics i de la inspecció educativa, i, finalment, vuit representants d'entitats diverses, com ara entitats de lleure, ARCA, Associació Micropobles, Secretariat de l'Escola Rural, associacions socioculturals, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica i Aliança d'Educació 360.

Els equips directius van oferir una perspectiva directa sobre les pràctiques docents i el context escolar. Amb les entrevistes a alcaldes i alcaldesses, i personal tècnic es va garantir l'obtenció d'informació des de la perspectiva de les polítiques públiques i la gestió territorial, i amb les entrevistes a representants de les entitats es va obtenir el punt de vista de les organitzacions que treballen activament per enfortir la comunitat i la cohesió social en entorns rurals.

En resum, els criteris de selecció de les persones participants es van definir tenint en compte diversos factors per assegurar la riquesa i la diversitat de les perspectives dins l'àmbit educatiu rural, i van ser, concretament:

- Geogràfic: es va posar una atenció especial a la ubicació dels participants. Això ha permès incloure àmbits com les diferents comarques, incloses les de doble pertinença, com, per exemple, el Solsonès i el Berguedà, per reflectir l'entorn real de la zona.
- Diversitat de rols i funcions: la selecció va contemplar diferents grups d'actuants clau en el context educatiu: equips directius, alcaldes i alcaldesses, personal tècnic d'administracions públiques i representants d'entitats.
- Representativitat i experiència: es va triar aquells participants que poguessin aportar experiències rellevants i una comprensió profunda de les dinàmiques educatives i socials en entorns rurals.

La combinació d'aquests criteris ha garantit una selecció deliberada i no probabilística focalitzada a obtenir una mostra rica i representativa que respongui als objectius de la investigació. Aquesta estratègia de selecció assegura una visió integral i contrastada dels diferents factors que influeixen l'educació rural i el paper de les escoles i les comunitats rurals en la lluita contra el despoblament, i aporta un valor addicional a la comprensió dels desafiaments i les oportunitats que es presenten en aquests territoris.

Per salvaguardar el seu anonimat, a cada persona entrevistada se li ha assignat un acrònim. A continuació, la taula 6 en presenta el llistat.

TAULA 6. ACRÒNIMS DE LES PERSONES ENTREVISTADES

<b>Acrònims de les persones entrevistades</b>	<b>Institució</b>	<b>Comarca</b>
EPF1	P1 ENTITATS	Província de Lleida
ESEM2	P1 ENTITATS	Segrià
AASEM1	P0 ADMINISTRACIÓ	Segrià
AAGF2	P0 ADMINISTRACIÓ	Garrigues
CEGF1	P2 CENTRES EDUCATIUS	Garrigues
AANM3	P0 ADMINISTRACIÓ	Noguera
ADNM4	P0 ADMINISTRACIÓ	Noguera
CEPUF2	P2 CENTRES EDUCATIUS	Pla d'Urgell

AAPUF5	P0 ADMINISTRACIÓ	Pla d'Urgell
ECATM3	P1 ENTITATS	Catalunya
AAPJF6	P0 ADMINISTRACIÓ	Pallars Jussà
ADESEM7	P0 ADMINISTRACIÓ	Segrià
ACCSE8M	P0 ADMINISTRACIÓ	Segrià
CEPJM3	P2 CENTRES EDUCATIUS	Pallars Jussà
CEARM4	P2 CENTRES EDUCATIUS	Alta Ribagorça
CECF5	P2 CENTRES EDUCATIUS	Cerdanya
EPJF4	P1 ENTITATS	Pallars Jussà
EAPAF5	P1 ENTITATS	Alt Pirineu i Aran
CEPJF6	P2 CENTRES EDUCATIUS	Pallars Jussà
CEAUF7	P2 CENTRES EDUCATIUS	Alt Urgell
CEVAF8	P2 CENTRES EDUCATIUS	Val d'Aran
AAPSM9	P0 ADMINISTRACIÓ	Pallars Sobirà
CENF9	P2 CENTRES EDUCATIUS	Noguera
AANM10	P0 ADMINISTRACIÓ	Noguera
CENF10	P2 CENTRES EDUCATIUS	Noguera
ESEM6	P1 ENTITATS	Segrià
ADESEF11	P0 ADMINISTRACIÓ	Segrià
CEGF11	P2 CENTRES EDUCATIUS	Garrigues
CESEM12	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segrià
CESEF13	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segrià
CESEF14	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segrià
ADSAPAM12	P0 ADMINISTRACIÓ	Alt Pirineu i Aran
CESOF15	P2 CENTRES EDUCATIUS	Solsonès*
CESEF16	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segrià
CESEF17	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segrià
CESEF18	Centre Educatiu	Segrià
CENF19	P2 CENTRES EDUCATIUS	Noguera
CENM20	P2 CENTRES EDUCATIUS	Noguera
CESEF21	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segrià
EUM7	P1 ENTITATS	Urgell
ECATM8	P1 ENTITATS	Catalunya
AASEF13	P0 ADMINISTRACIÓ	Segrià
AAPJM14	P0 ADMINISTRACIÓ	Pallars Jussà
CEBM22	P2 CENTRES EDUCATIUS	Berguedà*

CEUM23	P2 CENTRES EDUCATIUS	Segarra
CEUF24	Centre educatiu	Segarra
CEUF25	Centre educatiu	Segarra
CEUF26	P2 CENTRES EDUCATIUS	Urgell
AANM15	P0 ADMINISTRACIÓ	Noguera
ADEARF16	P0 ADMINISTRACIÓ	Val d'Aran

Font: Elaboració pròpia.

\* Al web del Departament d'Educació consta la comarca del Solsonès dins els Serveis Territorials de Catalunya Central, però, atès que és una comarca amb municipis a la província de Lleida, també s'ha inclòs en aquest estudi. D'altra banda, l'escola Santa Margarida, pertanyent a la ZER Alt Berguedà, està situada a Gósol, que pertany a la comarca del Berguedà, però, a diferència de les altres escoles de la ZER, està situada a la província de Lleida i, per tant, el Berguedà també s'ha inclòs en la mostra.

Aquestes decisions metodològiques i la distribució de la mostra garanteixen una visió àmplia i detallada del terreny d'estudi i proporcionen una base sòlida per obtenir dades rellevants sobre l'educació en l'àmbit rural.

## Procediment

Les entrevistes s'han realitzat durant el segon semestre del 2024, majoritàriament de forma presencial, però algunes s'han fet en línia. Totes les sessions han estat enregistrades en àudio per garantir-ne la precisió i la fiabilitat. Abans de començar, l'equip de treball del projecte va elaborar un guió d'entrevista estructurat en diversos blocs de continguts dissenyats en funció dels objectius de la recerca i adaptats als quatre perfils dels informants.

Les entrevistes han tingut una durada mitjana aproximada d'una hora, i tot seguit es van transcriure per a la seva anàlisi, que s'ha dut a terme de forma manual, sense recórrer a programari informàtic, amb l'objectiu d'identificar i comprendre millor els temes emergents. Aquest procés ha inclòs l'elaboració d'esquemes interpretatius i la definició de categories d'anàlisi seleccionant informació per a la comparació sistemàtica entre els diferents discursos. Per aprofundir en la comprensió de les dinàmiques socials i cognitives que influeixen en les perspectives dels participants s'ha optat per un enfocament sociocognitiu basat en les teories de Windisch, 1990 i Van Dijk (2000).

A més, aquesta investigació ha tingut en compte els aspectes ètics d'una investigació qualitativa amb éssers humans (González, 2002) i n'ha garantit la protecció de les dades personals i la confidencialitat de la informació proporcionada, com menciona González Àvila (2002). Aquest estudi es va dur a terme seguint tots els estàndards

ètics establerts en la Declaració de Hèlsinki (2023). Abans de fer les entrevistes es va informar les persones participants en l'estudi i es va obtenir el consentiment informat de cadascuna per assegurar que entenguessin la naturalesa i el propòsit de la investigació. La protecció de les dades personals es va efectuar conforme al que s'estipula a la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals. Per salvaguardar l'anonimat dels participants es va assignar a cada entrevista un acrònim únic, d'acord amb la taula d'acrònims anterior, per garantir així la confidencialitat i el respecte a la privacitat de les persones entrevistades, i es van complir totes les normatives ètiques i legals vigents. A més, es van implementar mesures addicionals per assegurar que les dades recopilades es manegessin amb el màxim de cura per reafirmar el compromís amb l'ètica i la integritat en la investigació.

D'altra banda, la modalitat d'entrevista, així com la realització del treball de camp, van ocasionar algunes dificultats. Així, la combinació d'entrevistes presencials i en línia va suposar un repte per mantenir una qualitat uniforme en la recollida de la informació. La dinàmica presencial afavoria certes interaccions i matisos, mentre que les sessions en línia en alguns casos van dificultar la percepció de determinades expressions corporals i comunicacions no verbals. La durada temporal de l'entrevista, a més, també va implicar algunes limitacions en la profunditat amb què es podien explorar certs temes. L'ajust del temps disponible i la gestió de l'ordre dels blocs de continguts van ser de vegades un repte per recollir tota la informació rellevant sense escurçar aspectes clau. A banda, la transcripció de les entrevistes i la seva anàlisi també van suposar alguns desafiaments per construir un esquema interpretatiu rigorós i comparar les diferents perspectives.

Un altre dels reptes va ser complir amb tots els requisits ètics: informar adequadament i obtenir el consentiment informat de cada participant, així com garantir la protecció i l'anonimat de les seves dades segons la normativa vigent. Aquest procés administratiu addicional va requerir una certa coordinació que, tot i que va incrementar la càrrega de treball, va ser fonamental per assegurar la integritat de la recerca.

Aquestes dificultats, malgrat els desafiaments que van suposar, han contribuït a refinar la metodologia de l'estudi i han permès una millor comprensió de les realitats i les dinàmiques en l'educació rural. Cada obstacle superat ha afegit una capa de rigor que enriqueix tant la qualitat de les dades recollides com la seva interpretació.



## 3. Anàlisi de resultats



En aquest capítol, s'analitzen els resultats de la investigació qualitativa realitzada a la província de Lleida basada en entrevistes en profunditat a una mostra representativa de persones relacionades amb la temàtica objecte d'estudi, tal com es descriu en l'apartat "Metodologia".

Seguint els blocs d'investigació, els resultats s'estructuren en tres eixos principals, alineats amb els objectius del projecte. El primer eix (apartat 3.1.) aborda la situació i els reptes del territori rural de la província de Lleida des d'una perspectiva general i tenint en compte de forma específica l'àmbit educatiu; el segon (apartat 3.2.) se centra en l'anàlisi de les polítiques educatives als territoris rurals; el tercer (apartat 3.3.) aprofundeix en la realitat de l'escola rural i la consideració dels territoris rurals com a espais educadors.

### **3.1. Eix I: Territori rural de la província de Lleida: situació i reptes**

Per començar, cal apuntar que, tot i la diversitat existent entre els municipis rurals i les comarques de la província de Lleida, hi ha característiques comunes que defineixen la seva idiosincràsia, tal com han posat de manifest les persones entrevistades.

#### **3.1.1. Situació general dels municipis i comarques rurals**

En aquest primer apartat, es recullen les opinions sobre la situació general dels municipis i les comarques rurals de la província de Lleida. L'anàlisi s'ha estructurat en diferents eixos temàtics: la situació de despoblament i repoblament, les funcions de les administracions públiques, el sector serveis, els serveis educatius i el sector turístic. A més, s'aborda la relació entre el territori rural i l'urbà i se'n destaca la problemàtica del desequilibri territorial que afecta Catalunya. Tal com expressa una de les persones entrevistades: "El primer problema que fico damunt de la taula és el problema d'equilibri territorial. Per a mi, no podem parlar de problemàtica rural, sinó que ho hauríem de fer de problemàtica d'equilibri territorial" (ESEM2).

A partir d'aquest punt, s'inicia l'anàlisi d'una de les qüestions clau: la situació de despoblament i repoblament que afecta alguns municipis.

## Processos de despoblament i repoblament

Els fluxos de població són una constant en les societats actuals, i també en els territoris rurals, amb un impacte directe en els municipis, especialment en els més petits, així com en els diversos contextos educatius que constitueixen el focus d'estudi del projecte. Aquests processos de mobilitat es manifesten, d'una banda, en el despoblament identificat com una característica predominant dels municipis rurals, alhora que representa un repte que cal afrontar (com s'analitzarà en profunditat a l'apartat següent), una situació que afecta aspectes com la continuïtat de l'escola, entre d'altres; i, de l'altra, també es detecten casos d'augment de població gràcies a la incorporació de persones nouvingudes que contribueixen a repoblar els municipis, a més de posar en relleu la relació d'aquests processos amb factors com la disponibilitat d'habitatge i la presència i el manteniment de serveis com l'escola o els transports, entre d'altres.

No obstant això, una de les persones entrevistades crítica el fet de centrar-se exclusivament en el creixement i el decreixement de la població, i destaca la importància de visibilitzar la qualitat de vida que hi pot haver en un poble: "L'èxit d'un municipi hauria de venir marcat per la qualitat de vida dels veïns, no exclusivament a partir del creixement" (AASEM1).

La despoblació és un fenomen recurrent en molts territoris rurals, tal com reflecteixen les diverses manifestacions de les persones entrevistades, que en alguns casos descriuen l'abandonament progressiu del territori per part de la població. Aquesta realitat s'acompanya d'una disminució de naixements i de desplaçaments de població, tant migrada com no migrada, cap a zones més urbanitzades.

[...] vivim situació de despoblació (CEARM4).

[...] ara hi ha un desplaçament de la població, ja sigui migrant, sigui no migrant (ADESEF11).

Aquest procés de despoblació impacta en la vida comunitària i en la sostenibilitat de serveis bàsics com l'educació i el manteniment del territori.

Bé, que en general a totes les escoles, clar, és que tots els pobles estem tenint despoblació. Cada vegada hi ha menys naixements (CESEM12).

Als municipis, el que hi ha és un despoblament. Moltes vegades es manca per plans urbanístics que costa molt burocràticament que s'aprovin (CESEF17).

Un dels factors assenyalats és la manca de plans urbanístics, que sovint no s'aproven amb la rapidesa necessària. Aquesta rigidesa burocràtica limita les oportunitats que vinguin noves famílies i limita l'atractiu dels municipis rurals com a opció de residència.

Actualment, les poblacions, els pobles de 2.000 habitants o menys, vull dir, tenim un problema, i crec que és la despoblació. És un problema greu, perquè els pobles s'estan morint, i el territori s'està morint. Jo crec que s'ha d'apostar per fixar gent al territori, per cuidar-lo, aquí hi ha molt espai i poca gent. Però si volem conservar el territori, hi ha d'haver gent (AANM3).

D'altra banda, es recull una perspectiva més àmplia del despoblament que afecta el territori en conjunt més que un municipi en concret. Es posa en relleu el risc de despoblament territorial, que veu condicionat per diversos factors, com s'indica a continuació:

[...] hi ha, òbviament, el tema del repte demogràfic i, per tant, tot el que estigui relacionat amb la despoblació, sobreenvelliment, arrelament al territori... Habitatge, súper important, habitatge que moltes vegades va vinculat a treball (...) Tot el que és el tema també de territori i connectivitat, aquí des d'infraestructures, comunicacions, digitalització...(ACCESM8).

La diversitat territorial de Catalunya comporta una realitat diferent en termes de despoblament segons les diferents zones territorials. Així ho remarca una de les persones entrevistades, que posa el focus en la variabilitat d'aquest fenomen segons si s'és a les Terres de l'Ebre, al Prepirineu de Lleida o a la comarca d'Osona. La problemàtica esdevé especialment crítica en els municipis de menys de 500 habitants, i sobretot en els de menys de 250, on la manca de massa crítica limita el dinamisme socioeconòmic necessari per mantenir i atreure població. En aquests municipis petits, el despoblament es veu accentuat per l'envelliment de la població i la dificultat per oferir serveis bàsics i oportunitats laborals.

Catalunya és molt diversa, llavors, aquests municipis tenen unes característiques i una situació pel que fa al despoblament diferent de si estem a les Terres de l'Ebre, estem al Prepirineu de Lleida o si estem a Osona, per exemple. Llavors, de manera general, jo penso que el procés de despoblament està arribant a ser crític o clau en aquells municipis que tenen menys de 500 habitants o fins i tot, m'atreviria a dir, en aquells de menys de 250 habitants, que són aquells municipis que per massa crítica i per altres característiques, però sobretot per la massa crítica, que és la gent que hi viu, tenen dificultats en mantenir un dinamisme socioeconòmic suficient com per mantenir i atreure població. Però jo crec que el despoblament a Catalunya és sobretot en els municipis de menys de

250 habitants. Menys de 500 i 250. Els que tenen menys de 1.000, 2.000, sí que és veritat que és un procés amb degoteig, és a dir, no marxa moltíssima gent, és un degoteig que progressivament va passant (...) (ESEM6).

Més enllà de les xifres demogràfiques, el despoblament està intrínsecament lligat a la sostenibilitat del territori. La importància de fomentar i mantenir el dinamisme socioeconòmic de les poblacions també queda destacada per altres representants. En aquest context, algunes de les persones entrevistades ressalten que el fenomen de la despoblació està íntimament lligat a factors com l'economia —predominantment basada en el sector agrícola—, la disponibilitat d'habitatge, les oportunitats laborals o l'assentament de la població autòctona, tal com es detalla tot seguit:

Hi ha moltes famílies que s'han traslladat a altres llocs buscant noves oportunitats... ara, si el poble no ofereix vivenda i treball, doncs aquest procés encara s'accentua més. Tot i que, darrerament, el factor aquest de la despoblació està frenat per l'arribada de noves famílies que busquen oportunitats, que són famílies d'altres països (...) Llavors, clar, aquests factors són importants a l'hora de saber en quina situació de salut del poble, habitatge, feina (...) I el despoblament ha anat cap aquí. És a dir, el despoblament que ha succeït és que les famílies del territori moltes han marxat. Estudiants que han vingut a l'escola del poble, quan ja han tingut la seva capa universitària o han estat més grans, doncs s'han traslladat a altres nuclis de població més importants que els han ofert millors oportunitats laborals. Els que ens han arribat, les oportunitats laborals que se'ls ofereix bàsicament és el treball al camp. El factor del despoblament és un factor molt important a l'hora de veure com va evolucionant l'estructura de les nostres terres i l'estructura dels diferents municipis de la mateixa (CESEF13).

Alguns testimonis hi remarquen dificultats afegides, com la manca de transport o els plans urbanístics, elements que obstaculitzen el desenvolupament de les comunitats:

La situació és realment complicada, amb el despoblament, la falta de transport i els plans urbanístics. La nostra comarca té un problema gran, el despoblament i el nostre poble no és dels que en té més, perquè sempre ens hem anat mantenint (AANM10).

A més, també es posa en evidència l'envelliment de la població, una situació que dificulta els processos de repoblament: “[...] són poblacions envellides, amb una economia basada principalment en el sector agrícola i ramader” (CESEF14).

Altrament, també es topa amb situacions diferents en poblacions més properes a capitals de comarca o en les més allunyades. Així, per exemple, en el cas d'un municipi situat a 18 km de la capital de comarca s'ha experimentat una davallada de població significativa en l'últim segle, i ha passat de 1.200 habitants a només 300, amb moltes

persones censades que no hi resideixen tot l'any: "El poble en si ha anat perdent capacitat de retenció de residents" (EUM7). En altres casos, es destaquen les desigualtats entre municipis segons la proximitat a capitals com Lleida: "Com que és una comarca molt extensa, hi ha realitats diferents entre els municipis situats més a prop de la capital de comarca (Lleida) i la dels que queden més lluny" (ACCESM8).

Pel que fa a les zones rurals de Lleida, especialment al Pirineu, s'ha identificat una forta dependència de les capitals de comarca. Es destaquen problemes en habitatge, insuficiència de serveis i dispersió geogràfica, factors que concentren l'educació i els serveis a les capitals i compliquen l'arrelament en les zones més petites (ADSAPAM12).

En l'àmbit educatiu, algunes poblacions pròximes a capitals han mostrat un augment lleuger de matrícules i s'han observat algunes diferències en les escoles que pertanyen a la mateixa ZER. Així, mentre que algunes han incrementat la matrícula per l'arribada d'alumnat nouvingut, altres ho han fet per la natalitat local. Aquestes situacions subratllen els reptes educatius relacionats amb el despoblament:

La matrícula et pot augmentar de dues maneres, que hi hagi molta natalitat al poble o que t'arribi molta immigració. La matrícula de les dues escoles ens ha augmentat (CESF13).

La manca de nous alumnes posa en risc la continuïtat d'algunes escoles. Les accions de repoblament ajuden, però els esforços per retenir famílies locals són un repte constant (CESOF15).

Així doncs, l'atracció de població en algunes zones rurals es fa difícil en molts casos:

Hi ha una sensibilitat major des de fa uns anys cap aquí, i et diré des d'abans de la pandèmia, on el territori es creu les seves potencialitats, es creu que pot aprofitar els seus recursos endògens per visualitzar-se per a ser territori tant d'acollida com d'estada, com d'arrelament. Però costa, o sigui, tot i aquesta creença, costa molt aplicar polítiques concretes que ajudin amb aquest arrelament o amb aquesta atracció (ADSAPAM12).

Malgrat, però, aquestes dificultats, en alguns municipis hi ha casos de creixement com a conseqüència de diversos factors, com l'augment de la natalitat, les oportunitats laborals o la presència de l'escola al municipi. Relacionat amb aquest últim punt, destaca:

S'han incorporat últimament, els últims anys, 6 o 7 pagesos joves, ha hagut 15 naixements. S'ha ampliat la cooperativa (AAGF).

En aquesta línia, cal remarcar la integració d'algunes escoles en les dinàmiques municipals amb la col·laboració activa entre centres educatius i ajuntaments, i, en aquests casos, que els ajuntaments promouen iniciatives actives per afavorir el repoblament i mantenir infraestructures essencials, com, per exemple, el fet que “alguns ajuntaments ofereixen habitatges per atreure famílies amb fills en edat escolar per fomentar el creixement i l'arrelament de la comunitat” (CESOF15). La presència de l'escola al municipi es considera un aspecte crucial per evitar que els nuclis rurals “quedin encara més deshabitats” (CEPJM3). En relació amb l'etapa de primer cicle d'educació infantil (0-3 anys), es veu essencial disposar de llars d'infants per atreure famílies joves per prevenir el despoblament i assegurar la continuïtat a l'escola:

Un poble sense escola... es un poble sense vida (CEUF24).

[...] per evitar despoblament, jo crec que és important una escola i un centre mèdic (CEUF25).

Sintetitzant, el fenomen del despoblament afecta de manera crítica els municipis més petits de Catalunya, especialment aquells amb menys de 500 habitants, els micropobles, on la manca de massa crítica limita el dinamisme socioeconòmic i dificulta l'arrelament de les persones. Factors com l'envelliment, l'accés limitat a l'habitatge, la insuficiència de serveis bàsics i la dependència del sector agrícola agreugen aquesta situació. Malgrat això, algunes iniciatives, com l'atracció de famílies amb habitatges assequibles, la creació de llars d'infants i la presència d'escoles, poden contribuir a disminuir el despoblament en alguns territoris. Per potenciar el repoblament sostenible i frenar el despoblament, s'haurien de dissenyar i aplicar polítiques adaptades a les diverses realitats territorials.

### El paper de les administracions públiques

Davant aquesta situació, es plantegen diverses mesures per prevenir el despoblament, com ara desenvolupar accions polítiques des de diferents nivells de les administracions, tal com es detalla a l'apartat 1.3. del marc contextual del treball. No obstant això, segons el testimoni de diverses persones entrevistades, encara hi ha mancances en aquest àmbit. Així doncs, es veu necessari el suport coordinat de les entitats, de les administracions, de l'àmbit acadèmic i de la comunitat en general.

[...] que si no es preveu a nivell de polítiques i de desenvolupament d'accions, de projectes, també des del món acadèmic, intentar trobar solucions de projectes comunitaris que donin resposta a diferents escenaris d'aquests municipis, doncs és una cosa que va a més (el despoblament), i que per tant, entre tothom, hem de mirar de solucionar (ESEM6).

En aquest context, diverses persones destaquen dificultats en l'àmbit administratiu i de gestió, i en alguns casos se subratlla que les administracions locals dels municipis rurals tenen un dèficit institucional en capacitats tècniques i econòmiques (ADNM4).

Els municipis petits tenen recursos molt limitats, els equips tècnics són limitadíssims, els equips polítics són voluntaris i llavors no se'ls pot demanar a un ajuntament de municipi petit el mateix que se'ls demana a un ajuntament de municipi gran (EPF1).

En altres casos, tal com assenyala AAPUF5, l'alcalde o alcaldessa és sovint l'única persona amb dedicació exclusiva a l'ajuntament. La resta de càrrecs són voluntaris i compten només amb una secretaria que ha de gestionar tasques com la coordinació d'infraestructures, equipaments locals o serveis socials, sanitaris i educatius.

Els pobles rurals, de 2.000 habitants, tenim uns pressupostos que és recaptar tot, però fent el dia a dia a la gent que hi ha al poble, no n'hi ha prou. Tot el que és subvencions, que ve d'estaments supramunicipals, com diputacions i consells comarcals, el que sí que hauríem de fer és agilitzar una mica més els pagaments, que l'administració corresponent sigui més àgil (AANM10).

A més, es detecta una clara oposició en la gestió centralitzada sense una mirada territorial adequada:

Barcelona el tema rural no el té massa contemplat i llavors penso que a nivell de departament corresponent, tenint en compte que Lleida és la demarcació on hi ha més zones rurals i així, hi hauria d'haver gent més entesa amb el tema de les zones rurals i que fossin els que una mica ho organitzessin de millor manera i no des de Barcelona (CEUM23).

D'altra banda, la proximitat i el coneixement mutu entre les persones en territoris rurals agilitza, en alguns casos, les gestions i les coordinacions, sobretot de manera informal: "aquí és molt fàcil, tens un problema, truques i de seguida se posa en marxa" (CEPJF6).

L'administració local, representada pels ajuntaments, té un paper clau en aquesta proximitat, tot i que sovint requereix el suport de les administracions comarcals o supra-comarcals, i se'n destaca també la funció que exerceixen els ajuntaments de municipis amb més població dins d'un territori rural, així com la importància de municipis petits (quant a població), els quals esdevenen referents de la zona pel fet de tenir municipis molt petits al voltant.

La situació dels municipis tan petits és bastant complicada en aquest sentit, administrativament. En aquest cas, som un municipi de 750 habitants, però a nivell administratiu és com si fossis una capital gran i, per tant, tens menys personal, menys eines per gestionar-ho. Nosaltres ens hem d'esforçar molt més per poder tenir les mateixes condicions que en una àrea més poblada o en una ciutat més gran (AAGF2).

Cal tenir en compte que hi ha municipis que, pel que fa al territori rural, són les poblacions grans (3.000-4.000, habitants, aproximadament) les que actuen com a nucli central per a poblacions rurals del voltant (EPJF4).

Aquest paper nuclear, tant d'aquests municipis com dels que no són capitals de comarca, sovint es veu dificultat per la manca de recursos, tal com es comenta a continuació:

[...] tenint els recursos només del propi municipi, es garanteixen degut a les dimensions en relació a les poblacions del voltant, i sense ser capital de comarca, els serveis a molta més població, com: serveis sanitaris (CAP), serveis de biblioteca, poliesportiu, l'escola, tot això... que es fa complex de gestionar; (...) som l'administració que estem més a prop del ciutadà però sense recursos econòmics (AAPJM14).

En un altre cas, es qüestiona la supressió de municipis i comenta que el seu municipi té "més de 29 nuclis petits agregats, que el més gran té 125 habitants i el més petit en té dos, però tots necessiten que es garanteixin les competències bàsiques, els serveis bàsics que els cal tenir" (AAPJF6).

D'altra banda, també hi ha visions positives que ressalten la diversitat i els avantatges d'alguns territoris rurals:

[...] som una comarca molt allargada i molt diferenciada, i nosaltres som al sud de la comarca. Nosaltres som eminentment pagesos i pageses i al nord hi ha molta indústria. Per accedir a la capital de comarca és més complicat que anar a Lleida. Nosaltres aquí tenim molta sort, ja que som el municipi més gran, i, per tant, és el que tenim els serveis aquí (AAGF2).

Pel que fa a la situació particular que caracteritza el món rural, es posa en relleu una desconexió i una descoordinació entre administracions:

Cal adaptar les normatives a la realitat del món rural (ECATM8).

En la nostra comarca, detecto certa descoordinació entre administracions, amb ajuntaments que tenen poca tradició de col·laboració (ADNM4).

Malgrat tot, en algun cas també es destaca la facilitat de gestió en entorns rurals: “aquí és molt fàcil, tens un problema, truques i de seguida es posa en marxa” (CEPJF6).

Dins l'àmbit de les polítiques públiques, es reivindica l'estatut dels municipis rurals, especialment per als de menys de 2.000 habitants. Aquesta eina inclou mesures de simplificació administrativa, mancomunació de serveis i avantatges fiscals per fomentar l'establiment de famílies. Així mateix, es planteja una aportació més àmplia de la Generalitat als fons de cooperació municipals.

[...] una eina per a municipis de menys de 2.000 habitants, on hi ha previstes totes unes mesures de simplificació administrativa, de mancomunar serveis, en tots aquells en què no ho hagin fet, com és el nostre cas, i també una sèrie d'avantatges fiscals, per exemple, per establir-hi famílies, per la qüestió dels habitatges en l'àmbit de lloguer o de compra, també major aportació per part de la Generalitat en els fons de cooperació municipals i una sèrie de mesures molt, molt necessàries (AAPJF6).

Per sintetitzar, les administracions públiques tenen un important paper per combatre el despoblament i promoure la sostenibilitat dels territoris rurals. Tanmateix, es detecten algunes mancances, com el dèficit tècnic i econòmic dels ajuntaments petits, una gestió centralitzada que no preveu la realitat rural i una descoordinació entre administracions. Com a possibles solucions, es proposen mesures com la mancomunació de serveis o l'augment del suport econòmic a través dels fons de cooperació municipals, entre d'altres. A banda, també es reivindica el paper de municipis mitjans i grans com a nuclis de referència per garantir serveis essencials i fomentar el dinamisme socioeconòmic.

## Sector serveis

El sector serveis té un paper important per garantir la qualitat de vida en els territoris rurals i per afavorir l'arrelament de la població. Tanmateix, els serveis, ja siguin de transport, sanitaris, culturals o educatius, es descriuen de forma variable, segons els diferents territoris rurals. Així, en algunes zones estan més desenvolupats i en altres, en canvi, s'hi detecten mancances o limitacions.

Pel que fa als serveis de transport, s'observa que:

La mobilitat entre pobles és escassa, amb poques connexions de transport públic, i la majoria de famílies prioritzen anar cap a la ciutat abans que moure's entre pobles” (CESEF14).

Els pobles disposen d'un dia a la setmana que puja el metge (CEBM22).

Les poblacions rurals tenen serveis mínims, però la connectivitat amb transport públic és limitada, especialment cap a Barcelona o Girona (EPJF4).

El transport públic és insuficient, afectant la mobilitat i l'accés als serveis bàsics. Aquest problema força la dependència del cotxe privat i limita l'atractiu de viure en zones rurals (EPJF).

Sí, i està bé de transport, ja sigui carreteres, trens, bones connexions amb busos, horaris i això. Serveis mínims, bàsics (CEBM22).

També es detecta una variabilitat en funció de l'estació de l'any, especialment a l'estiu, quan en alguns municipis la població augmenta significativament. En aquest context, es demana "la millora de transport i un augment en la freqüència d'autobusos per anar a la capital de província, però sobretot a l'estiu, que és quan al poble hi ha més temporers i més gent" (AANM10).

Pel que fa als serveis socials, sanitaris i educatius, s'observen també mancances i limitacions en la disponibilitat i accés a aquests serveis. D'altra banda, es recullen situacions concretes que exemplifiquen el paper de suport que exerceix l'ajuntament en la gestió de serveis:

Pel que fa al nivell de serveis de les persones, socials, sanitaris, educatius, es destaca que el servei de salut és limitat a dos dies per setmana, amb professionals que venen del CAP de la població cap de comarca; el poble no disposa de botigues ni bars. L'Ajuntament facilita un local social que fa funcions de bar i un conveni amb botigues de la capital de comarca per al repartiment a domicili de productes bàsics (CENM20).

Els pobles disposen d'un dia a la setmana que puja el metge (CEBM22).

Quant als serveis educatius, en algun municipi concret s'indica que es compta amb serveis consolidats, els quals inclouen un pla pilot que abasta des de l'educació primària fins a quart d'ESO, amb menjador i transport inclosos (CEGF1). En un altre municipi petit, una persona informant ressalta com l'esforç comunitari i coordinat, amb una ampla trajectòria de col·laboració entre institucions i entitats, ha assegurat el primer cicle d'educació infantil:

Fa 260 anys que tenim escola a la població; en aquests moments deuen haver uns 18-20 alumnes de II fins a sisè de primària; és petita, però està bé: i tenim el conveni de II i I2 que va ser un apèndix de l'escola amb un conveni. Des de micropobles que es va lluitar; és un conveni on l'ajuntament aporta pressupost econòmic i el Departament es fa càrrec de les despeses de personal (AASEM1).

Malgrat aquests exemples, la realitat és desigual i també s'hi identifiquen mancances, com, per exemple, el fet que molts municipis petits continuen afrontant dificultats per garantir serveis bàsics. En aquest sentit, la manca de serveis educatius, culturals o sanitaris impacta en la percepció de futur i qualitat de vida, especialment en famílies amb infants:

El poble té aproximadament 300 habitants. Hi ha serveis mínims, però insuficients per a moltes famílies. Les mancances en serveis educatius, sanitaris i culturals fan difícil retènia la població. Limitacions d'oportunitats de feina i recursos (CEGF11).

Tanmateix, es torna a visibilitzar el paper clau de l'ajuntament i el consell comarcal en la promoció dels serveis, especialment en l'àmbit educatiu, una situació que es reflecteix en iniciatives com aquesta:

Hi ha una relació estreta de l'escola amb l'Ajuntament, que dona suport en manteniment i serveis com l'acollida i el menjador (càtering de línia calenta) (CENF19).

L'escola disposa d'un servei de menjador gestionat pel Consell Comarcal i accés a les instal·lacions municipals per activitats diverses (CENM20).

A banda, es recull la subvenció per a l'ús del transport escolar (CEGF1). Tot i això, es detecten dificultats per mantenir-lo, així com el servei de menjador, pels recursos limitats dels ajuntaments:

Els ajuntaments, petits i amb recursos econòmics limitats, sovint no poden donar el suport desitjat a les escoles (CESEF14).

El problema estaria en el menjador escolar, entre els infants del municipi ja que tenen el transport gratuït; però, en canvi, s'han de pagar el menjador i les despeses de manteniment les realitza el municipi, ara estem vivint una crisi, amb la baixada de ràtios (AAPJF6).

Finalment, l'accés als serveis també reflecteix diferències significatives entre els pobles situats en territoris més aïllats d'aquelles poblacions ubicades més a prop de les capitals de comarca o de la capital de província, especialment les de més habitants:

Aquí tenim un problema molt gran, que són els accessos als nuclis, pel que vaig veient a tot l'Alt Pirineu. Al final hi ha el problema d'accessibilitat, hi ha un problema molt gran d'infraestructures, de carreteres, que sí que és molt costos de mantenir, però cal fer-ho perquè la gent pugui arribar a casa en les millors condicions possibles i s'haurà de fer, perquè si no en els pobles no hi quedarà ningú (AAPJM14).

Finalment, als territoris rurals el sector serveis és clau per garantir la qualitat de vida i frenar el despoblament, però presenta algunes desigualtats segons les zones. Així doncs, hi ha municipis amb exemples positius, com escoles amb convenis entre l'ajuntament i el Departament d'Educació; serveis consolidats amb menjador i transport, o iniciatives de col·laboració comunitària; però també n'hi ha que mostren greus mancances en serveis educatius, sanitaris, culturals i de transport. L'escassa connectivitat i l'accés limitat o deficient als serveis bàsics en dificulta l'arrelament, sobretot en zones aïllades. Els ajuntaments tenen, per tant, un paper important a l'hora de promocionar-los, però sovint es veuen limitats pels recursos disponibles. Ressalta, a més, la necessitat de polítiques inclusives i d'una millor planificació per equilibrar les desigualtats territorials. Una idea que cal tenir en compte és la necessitat d'incrementar la inversió en serveis educatius i culturals per garantir l'accés a recursos bàsics i fomentar la cohesió social i el desenvolupament local. La vinculació entre l'educació i altres serveis, com el transport, és bàsica en municipis aïllats, on les famílies depenen del suport institucional per accedir a oportunitats equivalents a les d'entorns urbans. A més, el desenvolupament de serveis culturals i espais comunitaris podria afavorir la participació i l'arrelament de la població jove, i el sector serveis, a banda de ser un reflex de la capacitat d'un municipi per atendre les seves necessitats, és un indicador clau de la seva sostenibilitat a llarg termini.

## Serveis educatius

En l'àmbit dels diferents serveis, es posa un èmfasi especial en els de caràcter educatiu, ja que constitueixen l'objecte d'estudi principal d'aquest treball. Es consideren una peça clau per al desenvolupament territorial per garantir l'accés equitatiu a l'educació i promoure l'arrelament de la població. Per iniciar aquest apartat, es descriu la situació dels serveis des de la perspectiva de l'administració educativa i se'n destaca la distribució i l'atenció a les necessitats específiques de cada comarca:

Ho tenim repartit des del Departament d'Ensenyament, centres d'educació primària i secundària. I això pot ser diferenciaria de poblacions no més allunyades de l'entorn de Lleida ciutat que poden estar més igualats amb escoles dins d'una mateixa sèrie de 3, 4, 5 nivells a cada escola i, per tant, són escoles molt homogènies; després també aquests daltabaixos que hi pot haver perquè hi ha a vegades creixements de població. Els serveis educatius, com hem dit abans, arriben a tots els centres. Llavors, quan hi ha una demanda i estan distribuïts per comarques, i en cada comarca tots els centres tenen la seva atenció en base a les seves peticions (ADESEF11).

D'acord amb la documentació d'instruccions per al curs 2024-25, *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Zones escolars rurals i escoles rurals que no formen part de cap ZER* (Departament d'Educació, 2024), una ZER (zona escolar rural) es

defineix com “una institució escolar de caràcter públic formada per l’agrupació d’escoles rurals d’educació infantil i primària, generalment d’un entorn proper, que comparteixen el projecte educatiu” (p. 4), i se la considera com “un centre únic” (p. 4). Pel que fa a les escoles rurals que formen part d’una ZER, s’assenyala que “normalment són úniques al poble, i també unitàries o cícliques, i mantenen la seva identitat jurídica” (p. 4). D’altra banda, les escoles rurals que no formen part de cap ZER són “les escoles públiques, úniques al poble, amb una estructura variable, que se situen en un medi rural i no arriben a tenir un grup per nivell educatiu” (p. 4).

Així, pel que fa a l’educació formal, les persones entrevistades assenyalen que hi ha escoles rurals per tot el territori que s’agrupen en zones escolars rurals (ZER) de dimensions diferents, amb una valoració general positiva pel que fa a la distribució i el funcionament. Els responsables de les ZER comenten: “les escoles de les ZER compartim activitats i coordinació entre les escoles, incloent reunions mensuals de claustre i activitats conjuntes com l’*English Day* o colònies” (CENF19).

A més, aquestes escoles mantenen contacte estret amb els ajuntaments a través dels consells escolars locals i de les ZER, i integren projectes singulars, com ara col·laboracions amb residències de gent gran o festes populars mitjançant metodologies actives tipus racons o tallers internivell.

les escoles treballen amb un tronc comú però tenen projectes singulars, com el vincle amb residències de gent gran o festes populars; la metodologia inclou racons, espais d’aprenentatge i treball cooperatiu; i es fan tallers internivells i robòtica (CEUF26).

Tots els municipis compten amb escoles; estan ben dotats d’equipaments públics, incloent espais públics que són molt segurs (ADNM4).

La diversitat en les dimensions de les ZER a Lleida és notable. Així, per exemple, una de les ZER inclou set escoles rurals amb característiques molt diverses, com ara una escola unitària amb només set alumnes que implica una realitat educativa molt arrelada a l’entorn rural, amb un alumnat molt reduït i una forta connexió amb la natura i el territori.

Quant a les dimensions de les ZER, hi ha molta diversitat a tota la província de Lleida. Per contra, algunes de les ZER són de les més grans de Catalunya en nombre d’alumnes, com, per exemple, la que agrupa quatre poblacions amb un total de 217 alumnes i fruit d’una unió iniciada el 2012 per “optimitzar recursos i oferir una educació cohesionada en un context de baixa densitat demogràfica i gran diversitat cultural” (CESEF17).

En l'àmbit de l'educació infantil, alguns ajuntaments han apostat per oferir el servei de primer cicle d'educació infantil. Tot i que algunes escoles bressol han estat creades independentment dels ajuntaments, en la majoria dels casos s'han establert dins l'espai de l'escola mitjançant convenis amb la Generalitat a través del Pla Pilot del Departament d'Educació. Una de les persones entrevistades destaca la importància d'aquest servei:

tot i que és un servei deficitari per l'Ajuntament, és un servei bàsic i apostem al municipi i acostumen a tenir 8-12 infants. Des del Pagament per la Generalitat d'I2 ha augmentat el nombre d'infants a l'escola bressol sobretot aquelles famílies nouvingudes que abans no els duïen i ara els porten. Per nosaltres això ha estat una bomba d'oxigen per poder recuperar moltes de les famílies que marxaven perquè no tenien cobert aquest servei de 0 a 3 anys. Avui dia, un municipi que no tingui aquest servei de cobrir, perquè els pares treballen de la llar d'infants, jo crec que té el doble de dificultats perquè als 3 anys tinguin matriculació. Aquestes famílies es poden quedar, si no es queden, se'ls ressentirà també l'escola (AASEF13).

Pel que fa a comunicació i organització dels equips directius de les escoles rurals i les ZER, existeixen diverses estructures formals, com la Taula de Rurals i la Junta de Direccions d'Escoles Rurals. No obstant això, s'evidencia una manca de referents específics amb coneixement profund de la normativa i les particularitats del món rural:

Hi ha una taula de rurals, hi ha direccions representades a la Junta de Direccions, però acaben sent elements que focalitzen molt des d'una mirada molt concreta. No hi ha una persona en què sàpiga tota la part del referent del món rural, de normativa, de que tingui present les particularitats dels diferents tipus de territoris... (ECATM3).

Hi ha, a més, altres canals de comunicació més informals entre professionals, com la creació de grups de WhatsApp, per exemple:

Tenim comunicació informal Sí, sí, tenim, ens comuniquem per WhatsApp i tot, tenim un WhatsApp de rurals (CEUM23).

Finalment, es detecten diferències entre l'oferta educativa formal i la no formal. Si bé l'educació formal sembla que està ben coberta, l'educació no formal presenta algunes limitacions, com, per exemple, en l'oferta d'activitats de lleure:

L'oferta educativa formal està força ben coberta, però en els pobles... la no formal... és difícil que en un poble petit hi hagi les suficients associacions per poder fer un ventall mínimament important d'activitats educatives en el temps en lleure (ECATM8).

En resum, els serveis educatius són un eix essencial per al desenvolupament territorial, per assegurar una educació de qualitat, per garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats de l'estudiantat, i per promoure l'arrelament de la població als municipis rurals. El Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya distribueix aquests serveis per comarques i els adapta a les necessitats específiques de cada àrea. Les escoles rurals d'una zona formen part d'una estructura més àmplia anomenada Zona Escolar Rural (ZER), és a dir, les escoles rurals de cada ZER comparteixen activitats i coordinen esforços amb els ajuntaments. La diversitat en les dimensions de les ZER i en el volum d'alumnes de les escoles rurals reflecteix la realitat educativa dels diferents municipis i zones. Hi ha ZER amb poques escoles i altres que n'agrupen un nombre considerable; n'hi ha d'unitàries amb molt pocs alumnes, de les quals en perilla la continuïtat; escoles amb un cert nombre d'alumnes sense perill de continuïtat, i fins i tot n'hi ha en municipis rurals, sobretot a prop de les capitals, que han passat a ser escoles graduades i han deixat de formar part de la ZER a la qual pertanyien.

Tanmateix, es detecten mancances en l'educació no formal i una necessitat de millorar la col·laboració entre les diferents administracions i institucions, així com la comunicació i la coordinació entre els equips directius de les diferents escoles i ZER, tot i que existeixen algunes estructures formals, com la Taula de Rurals. La sostenibilitat dels serveis educatius no és només una qüestió d'oferta i demanda, sinó també de planificació i coordinació efectiva entre totes les parts implicades.

### Sector turístic

Una de les característiques determinant en algunes zones rurals és la influència del turisme. En comarques del Pirineu, per exemple, moltes poblacions depenen principalment dels serveis turístics, amb els corresponents avantatges i inconvenients, però la situació és desigual en el conjunt de la província i s'hi detecten alguns reptes. Tanmateix, en comarques no tan turístiques, com les de la plana, també es visibilitzen exemples de poblacions que han desenvolupat projectes turístics per fomentar el seu desenvolupament socioeconòmic i reivindicar el patrimoni cultural i natural de la zona, com la pedra seca, edificis emblemàtics, murals artístics i rutes esportives i naturals, entre d'altres. A més, en altres llocs s'estan fent esforços per continuar promovent aquesta línia de desenvolupament turístic i reforçar l'atractiu del territori.

Treballem en el tema de turisme però no té impacte, tenim el Museu de la Cultura de l'Oli, la cooperativa, el Museu Antic del Molí, però és veritat que som una zona de difícil accés per arribar fins aquí, per tant, costa molt que el turisme arribi (AAGF2).

El turisme no és el principal eix, diguem, econòmic, com s'ho és en altres comarques, però els últims temps hi ha una gran eclosió del que és el turisme de BTT, per l'impuls d'una associació (AAPJF6).

Amb aquestes iniciatives, es veu com els recursos naturals de l'entorn poden esdevenir elements clau per fomentar el turisme, i això també inclou exemples com l'aprofitament d'un riu o un pantà per a activitats com la pesca, els esports nàutics o campionats, a banda de la posada en marxa de projectes com una via verda que connecti quatre pobles al voltant del riu Noguera Ribagorçana (AANM10) que contribueixin al desenvolupament turístic i a la cohesió territorial. Aquesta visió reforça el potencial de les zones rurals per atraure visitants i afavoreix els recursos locals.

No obstant això, cal tenir en compte altres elements, com recullen les reflexions d'una de les persones entrevistades sobre el sector turístic i la sostenibilitat local:

Tenim possibilitats turístiques importants perquè la gent del poble es pugui guanyar la vida bé. Però se la vol guanyar la gent del poble amb el sector turístic? Es creu que aquest sector li pot donar per guanyar-se la vida? Ara hi ha dos cases rurals muntades per dues persones que no són del poble. Tenim unes 400 construccions de pedra seca; tenim un centre d'interpretació; tenim un palau renaixentista, un molí d'oli medieval... Per tant, culturalment, turísticament, podem atraure gent i té possibilitats el municipi, però, ens ho creiem? (AASEM1).

En últim lloc, hi ha municipis situats en comarques, especialment al Pirineu, on el turisme ha estat històricament el motor de desenvolupament socioeconòmic, i se'n recullen opinions crítiques. En aquest sentit, es comenta, entre altres aspectes, la dependència de l'estacionalitat i l'impacte en el preu dels habitatges (ADSAPAM12):

La comarca està orientada al turisme, deixant de banda necessitats dels residents que volen viure i treballar-hi (CECF5).

L'entorn està molt condicionat pel turisme hivernal (CEVAF8).

Hi ha la percepció que els recursos locals es destinen més al turisme que a les necessitats dels residents: El Pirineu s'ha venut com un lloc de destí turístic i no per viure-hi. Es lluita més per la gent de fora que per la que hi viu tot l'any (EPJF4).

A tall de conclusió, es pot afirmar que el sector turístic és important per al desenvolupament socioeconòmic de moltes poblacions rurals, especialment en comarques del Pirineu, perquè depenen essencialment dels serveis turístics. Però la situació és desigual en el conjunt de la província. En comarques menys turístiques, s'han posat en

marxa alguns projectes per fomentar el turisme basats a realçar el patrimoni cultural i natural, però, malgrat els esforços esmerçats, algunes de les persones entrevistades en qüestionen la sostenibilitat i l'impacte que hi té, i, a més, de vegades no es tenen en compte les necessitats i les visions de la població local.

### 3.1.2. Principals reptes dels territoris rurals

Anteriorment, ja s'ha comentat que les situacions de despoblament i repoblament dels municipis rurals es veuen influenciades per diversos factors, que es descriuen en aquest apartat de manera general. Les persones entrevistades reflexionen al voltant dels desafiaments als quals s'enfronten els territoris rurals.

Així doncs, per evitar l'extinció del poble un dels reptes més urgents és garantir la supervivència dels municipis rurals i revertir la tendència demogràfica negativa que afecta molts d'aquests territoris, la qual cosa implica implementar actuacions integrals per retenir joves i famílies. Per aconseguir-ho, cal oferir serveis bàsics de qualitat, habitatges assequibles i una connectivitat digital adequada. La manca d'un transport públic eficient també s'identifica com un problema estructural que dificulta la mobilitat:

No extingir-se!; el principal desafiament és evitar l'extinció del poble i revertir la tendència demogràfica negativa. Això inclou la necessitat de retenir joves i famílies amb serveis bàsics, habitatge assequible, treball i connectivitat digital. El transport públic està antiquat fet que dificulta la mobilitat i connectivitat amb altres zones (EUM7).

Cal, a més, afrontar els pilars bàsics, com habitatge, activitat econòmica, mobilitat física, connectivitat i serveis bàsics. Una de les persones entrevistades defineix aquests cinc pilars essencials per abordar els reptes dels territoris rurals:

Per un costat, és l'habitatge; tenim un problema d'activitat econòmica: si no generem activitat econòmica, la gent no hi pot viure; No tenim mobilitat física i virtual; i tenim problema de serveis (ESEM2).

Aquesta perspectiva subratlla la necessitat de crear activitats econòmiques dinàmiques basades en la innovació i l'esperit emprenedor. Destaca la necessitat de fomentar l'equilibri entre habitatge, comunitat i economia. I aquesta visió mostra la importància de dissenyar estratègies que promoguin un desenvolupament sostenible i la interrelació entre els habitants, per a la qual cosa es requereix atreure persones disposades a desenvolupar el seu projecte de vida en aquests municipis:

Es necessita un motor econòmic aquí. Clar, necessites un motor econòmic perquè no sigui un poble dormitori. Si jo no faig habitatge, acabaré fent un poble dormitori. És el

que busquem, no. Volem viure amb una qualitat de vida, amb comunitat, que puguem mantenir entre els veïns, que puguem ser capaços de tenir una interrelació molt potent. Si faig només activitat econòmica, és que acabaré fent un polígon industrial. I crec que el futur passa perquè siguem capaços de tindre un món rural actiu i viu (ESEM2).

Tenint en compte aquestes reflexions que aporten les persones entrevistades, a continuació es presenten, de manera estructurada, els principals reptes dels territoris rurals, els quals es divideixen en les següents àrees temàtiques: habitatge, serveis, connectivitat i perspectiva comunitària, i amb l'objectiu de proporcionar una visió global de les prioritats i les oportunitats per revitalitzar aquests espais.

## Habitatge

L'habitatge es presenta, per diferents circumstàncies, com un repte clau als territoris rurals, amb un impacte directe en les dinàmiques de despoblament i repoblament. Els municipis fan front a dificultats, tant en disponibilitat d'habitatge com en l'accés que s'hi té, una situació que posa en perill la sostenibilitat de les comunitats rurals. S'identifiquen, doncs, situacions diferenciades en funció de la localització geogràfica i les dinàmiques específiques de cada municipi.

D'una banda, es distingeix entre la realitat de les poblacions del Pirineu, on el turisme i les segones residències tenen un impacte directe en el mercat de l'habitatge, com ara en municipis com Vielha, declarat per la Generalitat com a part de la "zona de mercat residencial tensat de Catalunya,"<sup>24</sup> que viu una manca greu d'habitatge assequible, com assenyala una de les persones entrevistades:

Aquí, és desorbitat el preu de l'habitatge i dels lloguers han hagut de llogar un hotel per posar-hi tots els treballs per falta d'espai de treballadors temporada (ADEARF16).

En altres poblacions de la zona del Pirineu, també s'assenyala la manca d'habitatge assequible i adequat, especialment en àrees properes a Andorra, on els preus elevats de l'habitatge obliguen moltes famílies a desplaçar-se als pobles veïns. A més, s'assenyala que "també hi ha problemes de despoblament, especialment en municipis més petits i aïllats, on la gent gran constitueix gran part de la població, i a mesura que moren o marxen, els pobles queden buits" (CEAUF7).

---

24. <https://habitatge.gencat.cat/ca/ambits/preus-ingressos-i-zones/limit-preu-lloguer/llistat-municipis-zmrt/index.html>

La presència massiva de segones residències també limita l'accés a habitatges de les famílies locals, tal com es recull en les manifestacions següents:

Hi ha problemes d'accés a habitatge assequible, especialment al Pirineu. Cal garantir habitatge assequible, ja que gran part dels habitatges són segones residències o estan destinats al turisme (ADSAPAM12).

Les famílies que volen quedar-se al territori no poden, perquè econòmicament el viatge o l'allotjament són molt cars, i comprar una habitació és impossible (ADEARF16).

De l'altra banda, en municipis petits del pla de Lleida, el Prepirineu i altres zones, el repte de l'habitatge es veu agreujat per la falta de reformes i la inadequació dels edificis disponibles. Moltes cases estan en mal estat i, per tant, no són adequades per viure-hi en bones condicions, i les propietats deshabitades sovint no estan disponibles per raons sentimentals o manca d'interès dels propietaris. Nombrosos testimonis fan palesa aquesta problemàtica:

No tenim habitatge. L'habitatge que tenim en aquests municipis és un habitatge vell, sense condicions i, per tant, no pot vindre a viure ningú (ESEM2).

L'envelliment i el despoblament són els principals problemes, juntament amb habitatge i polítiques de govern econòmic; el principal problema és que molts dels propietaris d'aquests habitatges no volen llogar-los ni vendre'ls, sovint per raons sentimentals (ADNM4).

Els reptes principals són la despoblació i la falta d'habitatge fet que és una problemàtica compartida al territori (AANM3).

Un altre dels problemes que ens estem trobant és la falta d'habitatge [...] o els habitatges que hi ha, s'estan venent o llogant a uns preus que no es pot permetre la població (CEBM22).

La manca d'habitatges també és una problemàtica. N'hi ha que s'han de reformar, i això requereix molts diners, o estan en males condicions (CESEF17).

D'habitatge, n'hi ha, el que passa que aquí el hàndicap aquí és que el que hi ha és molt antic i cal molta obra (CENM20).

Manquen habitatges: no hi ha lloguers assequibles per a les famílies (CECF5).

La falta d'habitatge disponible pot complicar el fet de retenir als pobles les generacions més joves, ja que es veuen obligades a marxar cap a les ciutats a la recerca d'oportunitats millors:

Si no hi ha ni cases, ni terrenys, ni res... marxaran [a viure a les ciutats] i ja no portaran els nens o les nenes aquí a la llar (CESEF16).

Una altra problemàtica recurrent és la presència de segones residències, que sovint romanen buides la major part de l'any. A més, el nucli antic de molts pobles està degradat:

Al poble hi ha segones residències que estan buides durant tot l'any, però hi van a estiu, o gent que les té i no les vol ni llogar ni vendre perquè no els cal; llavors, això costa (AAPUF5).

Davant d'aquesta situació, les persones entrevistades coincideixen en la necessitat d'impulsar polítiques públiques efectives per resoldre la crisi de l'habitatge als territoris rurals:

La política d'habitatge no està ben treballada [...] Comencem ara a treballar-hi (CESEF21).

Hi ha una escassetat de pisos de lloguer i dificultats per desenvolupar polítiques efectives (AAPJM14).

També es fa èmfasi en la importància de crear oportunitats d'accés a l'habitatge a preus assequibles: "Cal potenciar la construcció d'habitatge per a famílies joves" (CEAUF7).

Altres propostes inclouen fomentar la rehabilitació d'habitatges antics, construir nous pisos de lloguer i garantir la presència de les infraestructures necessàries perquè les famílies puguin arrelar-se al territori:

La manca d'opcions d'habitatge assequible fa difícil que famílies joves s'hi estableixin: És imprescindible un lloguer que sigui assequible, a part dels serveis mínims per poder-hi viure (EPJF4).

Un aspecte clau per abordar la problemàtica de l'habitatge als territoris rurals és considerar l'àmbit urbanístic en les polítiques implementades. Però, com assenyalen algunes de les persones entrevistades, en aquest àmbit, apareixen dificultats significatives: "La situació és realment complicada, amb el despoblament i els plans urbanístics" (AANM10). A més, s'assenyala la complexitat que representa aplicar una legislació uniforme per a municipis en situacions tan diverses:

Hi ha un altre repte en lluita molt complex: la uniformització legislativa que estem patint; a tots ens femem al mateix sac, tinguem 300, 2.000 o 2.000.000 d'habitants; fem una llei d'urbanisme per a tothom igual (ESEM2).

Les dificultats d'accés a l'habitatge tenen un efecte directe sobre el despoblament, que també influeix negativament en altres sectors, com l'educació. Una de les persones entrevistades descriu com aquesta situació afecta les escoles:

L'habitatge és caríssim. Llavors, això afecta les escoles, vull dir, perquè la gent, hi ha gent que ve aquí en temporada, però si hi ha famílies que s'hi volen quedar a viure, és complicat, perquè no en troben... Fins i tot hi ha gent, com ara companys del món de l'educació, que viuen a l'autocaravana o van a viure a França (ADEARF16).

Alguna de les persones entrevistades fins i tot fan propostes per afavorir la disponibilitat de docents en àrees rurals, d'entre les quals es parla de la idea de disposar de la "casa del mestre" (AANM15) o de proporcionar habitatge a través del Departament d'Educació o mitjançant convenis amb els ajuntaments.

La idea d'habitatge, que sigui per part del departament, o fer un conveni amb els ajuntaments, per als mestres, i això facilitaria que hi hagués més recursos (ADEARF16).

Tanmateix, per bé que la situació general són les qüestions comentades com a repte pel que fa a habitatge, els darrers anys han sorgit propostes innovadores per abordar aquesta problemàtica als territoris rurals. Aquestes iniciatives inclouen accions d'habitatge social i projectes cooperatius i comunitaris fomentats des dels mateixos municipis i/o amb suport d'entitats o consells comarcals, com, per exemple, una campanya que es va endegar des d'un consell comarcal anomenada *Cases plenes, pobles vius*, que va aconseguir recuperar habitatges deshabitats (AAPUF5).

Altres exemples inclouen l'impuls de polítiques municipals per promoure habitatges socials i pisos de protecció oficial, com es recull en una de les poblacions del Pirineu: "Des del municipi s'ha fet molt habitatge social, i això ha estat molt positiu" (CEAUF7). A més, alguns ajuntaments estan treballant "per a l'adquisició i gestió de pisos de protecció oficial, i també per disposar de més pisos de lloguer" (AAPJM14), així com per impulsar projectes de masoveria per rehabilitar immobles en desús gràcies al suport d'entitats i ajuntaments.<sup>25</sup>

---

25. <https://www.elpalaudanglesola.com/actualitat/es-busquen-masovers-per-cal-celestino.html>

En resum, l'habitatge representa un dels principals reptes als territoris rurals, un fet que influeix directament les dinàmiques de despoblament i repoblament. Les dificultats per accedir a habitatges assequibles afecten tant els municipis del Pirineu, on el turisme i les segones residències encareixen el mercat, com petits municipis del pla de Lleida, on molts habitatges del nucli antic estan en mal estat. Aquesta situació afecta, doncs, la sostenibilitat de les poblacions i que la joventut s'assenti al poble. Davant aquesta situació, es fan necessàries polítiques públiques efectives per promoure, per exemple, la rehabilitació de cases antigues i la construcció de nous pisos de lloguer assequible.

## Connectivitat

Als territoris rurals, la connectivitat es percep com un repte i, alhora, com una oportunitat. D'una banda, es veu com un desafiament important, perquè si és inexistent, pot limitar les oportunitats de desenvolupament, i, de l'altra, quan la connectivitat digital està desenvolupada als territoris, pot actuar com un catalitzador per al seu progrés i sostenibilitat; ajudar a frenar el despoblament, i fomentar la diversificació econòmica. En aquesta direcció, es recullen experiències diverses que reflecteixen aquesta dualitat. Els exemples següents subratllen la disparitat entre municipis amb infraestructures més desenvolupades i d'altres que encara afronten greus deficiències de connectivitat.

En primer lloc, s'evidencia la importància de disposar als territoris locals tant de mobilitat física com de connexió digital:

Cal tenir mobilitat física i virtual, nosaltres (el municipi rural) som uns privilegiats, una carretera, la C-12, a poca distància i molt pròxima de Lleida, i tenim fibra òptica a tot el poble, però a nivell del món rural, és un problema (AASEM1).

L'arribada de la fibra òptica a alguns municipis ha obert noves possibilitats en àmbits com el teletreball i l'educació: "Ja ha arribat la fibra o l'accés a Internet, i això obre oportunitats, especialment en àmbits com el teletreball i l'educació" (ADNM4).

Malgrat això, en aquest àmbit, moltes poblacions rurals s'enfronten a reptes importants. Aquesta situació, tal com destaquen diverses de les persones entrevistades, depèn sovint de factors com la proximitat a carreteres principals o la falta d'infraestructures adequades, i repercuteix directament en sectors clau com l'educació i les oportunitats laborals: "Cal superar les limitacions de serveis com la connectivitat, que encara no és prou fiable en algunes escoles i zones" (CEAUF7). En aquesta mateixa línia, se subratlla la necessitat de "millorar les infraestructures de connectivitat digital, especialment a les zones de muntanya" (ESEM6).

En moltes àrees, la cobertura de fibra òptica continua sent deficient, i és aquesta manca d'infraestructures el que genera disparitats entre els pobles: "Tenim manca de cobertura de serveis bàsics com fibra òptica" (ADSAPAM12):

Ha arribat [la fibra òptica], però no a tots els pobles. Als pobles que toquen a la carretera central, sí, però a la resta, no. És imprescindible una bona comunicació a Internet, i no està garantida a tots els pobles (EPJF4).

Aquestes desigualtats no només dificulten la vida quotidiana, sinó que també representen un obstacle per retenir població jove, com destaca una de les persones entrevistades:

Hi ha un problema de connectivitat de fibra òptica i hi ha molts municipis que no en tenen i n'hi ha que sí, i el que passa és que molta gent jove que se n'anima a viure aquí els costa més tenir un salari (AAPJM14).

A més, la manca de connectivitat afecta les oportunitats laborals:

Bé, per a mi principalment el repte és la comunicació, o sigui, que la gent que està en aquests pobles pugui tenir accés a Internet, perquè segurament caldrà poder tenir llocs de treball (CEBM22).

Aquesta situació també afecta les escoles rurals, atès que en limita el desenvolupament de recursos digitals com pissarres interactives:

Es fan esforços per actualitzar recursos digitals, com pissarres interactives, tot i que es topa amb limitacions logístiques, com una connexió a Internet inestable (CESOF15).

Per concloure, la connectivitat digital representa tant un repte com una oportunitat per als territoris rurals. Quan la connectivitat és adequada, es pot fomentar el desenvolupament econòmic i, per tant, es facilita el teletreball i millora l'educació. Tanmateix, la manca d'infraestructures digitals encara afecta molts municipis, i això limita les oportunitats laborals i dificulta que els joves es quedin al lloc. Aquestes diferències entre municipis amb bona connectivitat i altres amb un servei deficient remarquen la necessitat d'invertir per millorar aquestes infraestructures i serveis, especialment en zones de muntanya i aïllades. La millora de la connectivitat és important per garantir la sostenibilitat i el desenvolupament dels territoris rurals.

## Serveis

En tercer lloc, un dels àmbits d'on emergeixen reptes clau és en la millora dels serveis, inclosos el transport i els serveis bàsics sanitaris, socials, culturals, educatius i comercials. La manca d'aquests serveis afecta directament la qualitat de vida de les persones i contribueix al despoblament de les zones rurals.

Així doncs, les persones entrevistades destaquen la necessitat de millorar diverses infraestructures essencials, com ara la mobilitat i el transport, per facilitar els desplaçaments, i la importància d'assegurar l'accés a serveis bàsics fonamentals, com l'aigua potable i l'electricitat. Hi ha zones amb accés limitat a serveis públics, bancaris i administratius, una situació que impacta negativament en el dia a dia de les famílies.

Accés limitat a serveis públics, bancaris i administratius que afecta el dia a dia: alguna cosa la pots fer a la capital de comarca, però per a la majoria ja t'has de desplaçar mínim a Lleida (EPJF4).

De manera més rotunda, en alguns casos es reflecteix una preocupació generalitzada per la manca de serveis: "Ens falten serveis de tota mena. Quan parlo de serveis, no és sols de serveis comercials, sinó també sanitaris, educatius i culturals" (AASEM). Per tant, cal "millorar infraestructures bàsiques com el transport, la fibra òptica, el mòbil i l'accés a serveis sanitaris i educatius" (ADSAPAM12).

Una altra qüestió que cal tractar és la concentració de serveis a les capitals de comarca, fet que genera una desigualtat significativa entre municipis segons la proximitat a aquestes capitals. Així, per exemple, "un poble a només cinc quilòmetres de la capital es beneficia d'un accés fàcil a serveis com biblioteques o piscines municipals" (CENF10), però, en canvi, "altres municipis més allunyats han de fer front a importants dificultats per accedir-hi, tenint en compte també que aquestes distàncies llargues a serveis bàsics, com metges o botigues, acaben afectant les famílies" (CESOF15). Aquestes disparitats evidencien la necessitat de descentralitzar els serveis i facilitar-ne l'accés a totes les poblacions rurals, independentment de la seva ubicació.

## Vida comunitària

Finalment, es vol posar en relleu la importància de la vida comunitària als pobles com un dels pilars centrals per revitalitzar-los: "Als pobles hi ha comunitat" (AASEM1). Destaca "la necessitat d'aprofitar i reforçar aquesta cohesió social per frenar el despoblament i enfortir el territori, motiu pel qual cal desenvolupar polítiques amb una visió més comunitària i local" (ESEM6).

En aquest context, es posen en valor aquelles polítiques innovadores d'àmbit socioeducatiu que s'estan implementant en alguns municipis, les quals adopten una mirada educativa 360 com un gran potencial per dinamitzar els territoris.

Les polítiques educatives, especialment el model 360, comporten grans potencialitats per a aquests municipis (ADNM4).

En aquest sentit, es reclama "activar la vida comunitària amb accions culturals i lúdiques per fomentar el sentiment de pertinença tant als municipis com als territoris rurals" (ADSAPAM12).

La importància del treball comunitari queda reflectida en el comentari d'una de les persones entrevistades, que subratlla que la revitalització dels territoris rurals passa necessàriament pel desenvolupament de dinàmiques comunitàries:

Jo crec que el que passa a les zones rurals és que estan patint despoblament, que vol dir que són menys dinàmiques socioeconòmicament, que tenen menys serveis o menys accessibilitat a serveis, etc. Cal desenvolupar dinàmiques comunitàries, és a dir, que els projectes o les solucions econòmiques surtin des del territori, això és el primer. Qui té la responsabilitat de dinamitzar casa seva són els habitants del lloc on viuen, però que aquests projectes, que dic que han de ser comunitaris, també han de ser participats, perquè per la població local, les entitats locals, els ens locals una mica superiors, consells comarcals o diputacions, però també l'administració regional, la Generalitat de Catalunya i els centres de recerca i el món acadèmic, perquè ha de ser com una conjunció de diverses solucions alhora. Un únic projecte de desenvolupament econòmic en una zona no és la solució, perquè potser aquella empresa o aquell projecte funciona molt bé (ECATM3).

Finalment, es ressalta la necessitat fonamental d'implicar les famílies en projectes educatius i comunitaris:

Sense les famílies no seríem res: cal treballar per mantenir l'interès de les famílies a portar els infants a l'escola local. El lema *Si hi ha escola hi ha poble* guia aquestes accions (CENM20).

A tall de conclusió, es destaca la importància de la vida comunitària per revitalitzar els territoris rurals com un dels pilars per frenar el despoblament i enfortir el territori. Algunes polítiques innovadores en l'àmbit socioeducatiu, com el model Educació 360, poden ajudar a dinamitzar la comunitat. Un altre aspecte important que cal tenir en compte és la implicació de les famílies en els projectes educatius i comunitaris. Tot això reflecteix la relació estreta entre l'àmbit educatiu i l'àmbit comunitari, que són indissociables per garantir la sostenibilitat dels municipis rurals.

A continuació, es descriuen els reptes generals relacionats amb l'àmbit educatiu.

### 3.1.3. Reptes en l'àmbit educatiu

La visió de l'educació com un element central i transversal en les polítiques dels territoris rurals ha quedat clarament il·lustrada en el primer apartat del treball. A més, l'anàlisi dels resultats de l'estudi ha permès entreveure el paper essencial que les escoles rurals tenen en el desenvolupament i la cohesió de les comunitats locals. No obstant això, encara persisteixen reptes pendents per enfortir aquest àmbit i garantir-ne l'adequació a les necessitats dels territoris rurals.

A partir de les entrevistes realitzades, s'han identificat diversos reptes, que s'organitzen en diferents eixos: perspectiva general, matrícula de l'alumnat als centres educatius, personal docent (estabilitat), activitats com a oportunitats educatives, espais (infraestructures, espais i materials) i transicions educatives (etapes d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i postobligatòria).

#### Perspectiva general

D'entrada, es concreten uns aspectes generals en relació amb la visió de l'educació en l'àmbit rural, les seves característiques i els serveis i/o recursos.

La visió de l'educació com a eix central i transversal en les polítiques dels territoris rurals és un aspecte clau en aquest treball. Les escoles rurals no només actuen com a centres educatius, sinó també com a pilars fonamentals per mantenir la vida cultural i comunitària de les poblacions. Tanmateix, les entrevistes han posat de manifest nombrosos reptes pendents relacionats amb la visió de l'educació i de l'escola, els recursos educatius i els serveis educatius en entorns rurals.

Diferents persones entrevistades ressalten el paper essencial dels centres educatius en les poblacions i/o territoris rurals, on sovint són l'única infraestructura pública accessible per a la ciutadania. L'escola es percep com a motor de cohesió social i dinamització cultural, especialment en contextos on no hi ha altres espais, com centres cívics o casals. També s'observa una visió de l'educació a temps complet que transcendeix l'horari escolar i s'estén durant tota la vida, i que, a més, convida les administracions a responsabilitzar-se i a prendre-hi part, tal com es concreta a continuació:

Una altra singularitat que també hem detectat [...] és el paper central que tenen els centres educatius als municipis rurals, on moltes vegades no hi ha altres infraestructures públiques obertes a la ciutadania, com ara centres cívics, casals o altres infraestructures. El centre educatiu potent, amb ganes de fer xarxa, amb perspectiva comunitària, que

vinculi dins i fora, és el que cal i el que determina el fet de poder fer polítiques 360 [...]. Es va detectar la necessitat d'aprofundir una mica en les singularitats dels territoris rurals a l'hora d'encarar els reptes de l'educació més enllà de l'horari lectiu (EPF1).

En aquesta línia, altres persones entrevistades comenten que “el que haurien de fer totes les administracions és, diguem-ne, mancomunar esforços per intentar donar aquesta solució d'aprenentatge durant tota la vida, i que l'Agenda Rural de Catalunya dibuixa molt bé” (ADESEM7).

No obstant això, també s'ha detectat que “moltes famílies opten per portar els fills a escoles urbanes o de pobles més grans per qüestions de comoditat o oportunitats laborals, un fet que impacta negativament en les escoles rurals” (CESEF14).

D'altra banda, es posen de manifest els canvis dels centres educatius: “L'escola rural ha canviat, l'administració ha canviat, però el rol del poble continua sent el mateix” (CEUF25).

En definitiva, “es posa èmfasi a reforçar el paper de l'escola com a eina de cohesió social i dinamització cultural” (ESEM6), i es remarca la influència que té en la lluita contra el despoblament: “El fet que hi hagi una escola al poble segurament ha ajudat a combatre aquest despoblament” (ECATM8).

D'altra banda, altres persones entrevistades remarquen una manca de connexió entre els centres educatius i el territori, sovint en diferents nivells d'administració: “Detecto una manca de connexió entre les escoles i el territori, amb poca col·laboració entre directores i ajuntaments” (ADNM4). Cal també una millora en la coordinació entre diferents institucions i la col·laboració de les escoles amb els ajuntaments:

Els consells comarcals grans, com el del Segrià, tenen dificultats per arribar a pobles petits i això afecta el suport a les escoles i el transport escolar (CESEF17).

Aquesta falta de coordinació pot dificultar la col·laboració entre directores d'escoles i ajuntaments, tal com assenyala una de les persones entrevistades: “La coordinació entre ajuntament i Departament d'Educació sovint costa, perquè cadascú defensa la seva competència, sigui per infraestructures o per altres temes” (CESEF17). A més, es posa de manifest una visió centralista des de Barcelona, que desconeix la realitat de les ZER: “Tot ho fan tot des de Barcelona i no tenen ni idea del que és una ZER” (CEGF1).

D'altra banda, no es pot obviar la complexitat educativa dels entorns rurals. L'adjectiu *rural* sovint es percep de forma simplista, però, com assenyala una de les persones entrevistades, “ser rural no vol dir que no hi hagi complexitat a l'aula [...] De vegades es

pressuposa que amb ràtios més baixes es poden atendre totes les necessitats, però no sempre és així” (CESEF17).

Aquesta realitat s’agreuja per la manca de serveis específics, que es podrien implementar de forma itinerant, com el CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil), essencials per abordar les necessitats dels infants: “Falten serveis itinerants com el CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil) o altres recursos per atendre les necessitats dels infants en entorns rurals” (CESEF17). Amb aquest comentari, es posa de manifest la manca de serveis específics, recursos i eines per atendre adequadament les necessitats educatives dels infants en entorns rurals.

La fluctuació demogràfica és un altre dels reptes assenyalats a causa del descens demogràfic i els canvis en la població estudiantil, situacions que afecten el despoblament i el repoblament que caracteritza algunes de les poblacions estudiades. La disminució de la població local i l’increment d’alumnat d’origen extracomunitari plantegen desafiaments específics per a les escoles, que han d’adaptar-se a aquesta nova realitat (CEPJF6).

Finalment, es recullen, d’una banda, la manca de recursos i la dependència de la implicació individual del personal docent i els ajuntaments. Així, s’assenyala que la implicació individual del personal docent i els ajuntaments és clau per aprofitar el patrimoni local i fomentar col·laboracions amb persones expertes de la zona. No obstant això, sovint es topa amb dificultats logístiques, com la manca de recursos per al transport o per fer trobades entre escoles de la ZER o organitzar activitats comunes entre escoles de la ZER, com ara les activitats extraescolars, que el que busquen és fomentar la cohesió (CESEF14). Així, davant aquesta necessitat, es vol “promoure una xarxa d’escoles rurals amb autonomia per desenvolupar projectes adaptats al territori” (ESEM6). D’altra banda, també es posa en relleu “la necessitat d’equipaments específics, concretament, un centre d’educació especial en alguns territoris com l’Alt Pirineu” (AAPJF6); la possibilitat de tenir un Pla Educatiu d’Entorn, i que es puguin flexibilitzar els paràmetres establerts en algunes situacions, ja que, per exemple, comenten que “hem perdut una línia de I3 a la pública i s’ha mantingut a l’escola concertada” (AAPJF6).

A més, es posa èmfasi en la importància de la innovació a les aules multigràu i en la recerca educativa en aquests entorns: “Hi ha un repte pendent, la recerca, la innovació i la pràctica educativa de les aules multigràu [...] crec que l’escola rural encara pot millorar molt més d’on és ara” (ADESEM7).

Davant aquests reptes generals, a més de les “dificultats per garantir equipaments educatius adequats i serveis de qualitat en zones rurals disperses” (ADSAPAM12),

hi ha un problema recurrent que preocupa moltes de les persones entrevistades: la fluctuació de la matrícula escolar i el perill de tancament de les escoles, i que, segons assenyala una d'elles, es concreta en els aspectes següents: centres petits que no poden oferir suport suficient als alumnes amb necessitats educatives específiques, famílies obligades a portar els fills a centres llunyans i la manca de programes adequats per a joves en risc de desconexió educativa:

Centres petits que no poden oferir suport suficient als alumnes amb necessitats específiques (com les aules obertes o UEC); famílies obligades a traslladar joves a centres llunyans que, per tant, afecta la seva vinculació educativa; manca de programes que ofereixin transicions suaus o opcions educatives properes per a joves en risc de desconexió educativa (ADSAPAM12).

Finalment, en el territori on l'aranès és la llengua oficial, sobre la normativa lingüística es comenta que tot i que està emparada per llei, després no és efectiva i sovint es troben desemparats en aquesta qüestió (ADEARF16).

En definitiva, un dels reptes clau en relació amb la visió i la concreció de l'escola als territoris rurals és reivindicar l'escola rural, com manifesten diverses de les persones entrevistades:

Recuperar el que coneixem i entenem per escola rural, quins són els beneficis i les característiques. Pensem el que vol dir escola rural i com la defensem, perquè des de dalt no ens entenem. Amb les escoles rurals, jo crec que aquests últims anys hi ha hagut una aturada (ADESEF11).

En l'entorn rural, crec que cal posar molt en valor el que són les ZER, les escoles rurals, com un element diferenciador del món rural i de valor. Potser en cal algun estudi més, potser alguna dada més per dir, "Ei! Famílies que volen matricular", perquè això és una opció (ADSAPAM12).

Penso que s'haurien de conservar les escoles, a tots els pobles, encara que hi hagi poca quantitat (ADEARF16).

Així doncs, la visió de l'educació com a eix central en les polítiques dels territoris rurals es reflecteix en la funció clau que exerceixen les escoles rurals no només com a llocs d'aprenentatge, sinó també com a pilars de cohesió social i dinamització cultural. Les persones entrevistades han destacat la necessitat de millorar la coordinació i compartir esforços entre administracions per garantir un aprenentatge integral al llarg de la vida sota una mirada d'Educació 360. Tot i això, han sorgit diversos reptes, com la manca de coordinació entre institucions i la visió centralista de Barcelona, que des-

coneix la realitat local. A més, la fluctuació demogràfica i la disminució de la població local, juntament amb l'arribada d'alumnat d'origen extracomunitari, plantegen reptes addicionals. En definitiva, se subratlla la importància de defensar i valorar l'escola rural com a element diferenciador i vital per al futur dels municipis, així com potenciar l'autonomia de les ZER per adaptar-se a les necessitats específiques del territori, tenint en compte que la implicació del personal docent i dels ajuntaments es considera essencial per aprofitar el patrimoni local.

### Matrícula escolar

L'afluència i la retenció d'alumnat són elements clau per evitar el tancament de centres educatius, i estan estretament relacionats amb les dinàmiques de despoblament i repoblament. La necessitat d'atraure i mantenir famílies al territori és fonamental per assegurar la sostenibilitat de les escoles rurals.

Algunes de les persones entrevistades han destacat la visió positiva i atractiva de l'escola rural com a factor d'atracció per mantenir un nombre suficient d'alumnat que permeti que l'escola romangui oberta: "L'escola rural pot tenir un valor gaire gran d'atracció pel seu model educatiu diferenciat" (ADNM4). Però no tots els representants de les escoles i/o municipis comparteixen aquesta visió positiva, i moltes de les persones entrevistades manifesten la seva preocupació pel futur de l'escola:

Mantenir les escoles obertes és molt irregular. Nosaltres tenim moltes entrades i sortides, hi ha molta matrícula viva durant el curs, tot un vaivé d'alumnes. Veig que són pobles molt petits que no poden donar aquestes necessitats bàsiques, i potser sí que poden anar fent aquestes crides a les famílies perquè vagin venint, però no sé fins a quin punt serà suficient per poder conservar l'escola (CEBM22).

A més, la manca d'habitatge en algunes poblacions dificulta la matrícula de nous infants en escoles petites, la qual cosa crea "una preocupació" (CESEM12) i un repte en relació amb la desaparició de l'escola:

Les escoles petites corren el risc de desaparèixer, si no se n'incentiva la continuïtat (CEARM4).

Cada any es pateix perquè els alumnes que neixen al poble decideixin quedar-s'hi (CESEF14).

La manca d'infants pot portar al tancament, i hi ha dificultats per establir un equilibri sostenible de matrícula (CECF5).

Fins i tot en poblacions amb situacions favorables per a la matrícula també es manifesta la preocupació per la matrícula:

Des del 2020 tenim un boom de famílies amb infants a la població, ja que és un poble amb molt futur, molt atractiu, tenen molts terrenys que podrien ser edificables i proper a la capital de província (CESEM12).

Com a factors influents, es parla de “la baixa natalitat, la fugida d’alumnes cap a escoles més grans (capitals de comarca) i la dependència d’un nombre reduït d’alumnes per mantenir cursos i serveis” (CENF19).

Davant aquests desafiaments demogràfics i de risc de matriculació de l’alumnat a les escoles, de vegades surt com a qüestió controvertida la normativa del decret sobre el padró: “Hi ha fluctuacions d’alumnes a les escoles petites de la ZER, i això en dificulta l’estabilitat. Es demana que no calgui estar empadronat per matricular-se” (CEUF26). Una veu crítica sobre el Decret d’empadronament, decret 9, comenta:

Afavoreix la sortida d’alumnes i no l’entrada. Suposo que s’ha fet per evitar el turisme pedagògic en l’àmbit familiar i per evitar la segregació escolar. Però estem demanant que hi hagi un cert equilibri, és a dir, que es miri la sostenibilitat del poble, que es parli amb l’ajuntament. Pobles que estan a prop de ciutats on hi ha un índex de segregació o de vulnerabilitat molt alt evita el fet que les famílies benestants fugin als pobles i deixin les ciutats com a més segregades. Cal trobar aquest equilibri perquè en algun cas el poble perd alumnes de l’escola, i en perds quatre, i tanca l’escola. I recuperar una escola en un poble no és senzill, és complicat [...] Aquest fet d’adaptar quan es pensi sobre la normativa amb el Decret 9, per exemple, que va haver de donar preinscripcions i les admissions, intentar entendre els efectes col·laterals de tot això i veure com pot afectar municipis petits o molt petits, o sigui, els municipis d’escola rural (ECATM3).

Aquesta incongruència també es reflecteix en altres testimonis, com, per exemple, en una de les persones entrevistades, representant d’una ZER, que comenta que veu injust que no tinguin l’opció de venir infants d’un altre lloc a la seva escola i, en canvi, que els infants del municipi de l’escola puguin anar a poblacions molt grans sense entrebancs (CEUF24). Es demana flexibilitat en la normativa per permetre mantenir les escoles obertes:

En el padró del municipi per a aquell any hi ha dos places, dos i prou (CEUM23).

Que tu no puguis rebre alumnes, però que els teus puguin marxar lliurement. És una mica incongruent, s’hi ha de vetllar. Nosaltres demanaríem això, que possessin un marge, un nombre d’alumnes per no deixar que l’escola natural acabi morint...(CEUF25).

Per revertir, doncs, el risc de tancament de les escoles rurals, diverses persones entrevistades han destacat la necessitat de “mantenir la vitalitat de les escoles rurals per evitar-ne el tancament” (CEAUF7). Aquesta situació és especialment delicada en alguns casos, ja que “només que una família en tregui el seu fill o filla, es nota molt a l’escola” (CENF19). A més, es considera essencial “garantir la continuïtat de les escoles rurals sense que importi la ràtio d’alumnes” (ESEM6).

No obstant això, hi ha escoles i municipis que han experimentat un augment en la matrícula escolar, com en alguns centres propers a capitals de comarca grans, on els darrers anys s’ha incrementat considerablement el nombre d’alumnes: “Ara som 116, per tant, hem doblat” (CENF10). Malgrat aquest increment de matrícula, algunes persones entrevistades comenten la dificultat per ampliar recursos:

L’administració parteix d’una previsió de reducció d’alumnes que dificulta ampliar recursos, malgrat l’increment real de la matrícula. En teoria n’hem d’anar perdent, i no saltres encara tenim una matrícula viva (CENF10).

En altres casos, l’esforç per recuperar la confiança de les famílies ha donat resultats positius:

Quan vaig arribar a l’escola, hi havia una matrícula de nou alumnes en total. Els últims deu anys vam anar recuperant una mica la confiança de les famílies (ECATM8).

Tot i les experiències positives, la manca de nou alumnat posa en risc la continuïtat d’algunes escoles. Les accions de repoblament ajuden a revertir la situació, però els esforços per retenir famílies locals són un repte constant, i en algunes zones la situació és encara més crítica:

Hi ha un elevat índex de mobilitat, les escoles oscil·len en infants, i això és un hàndicap, perquè de vegades baixen molt els nens i hi ha perill que l’escola tanqui (CECF5).

Ara ens trobem en un punt que no tenim nens a l’escola i no els tindrem, no tindrem més nens perquè tampoc hi ha famílies joves que visquin al poble. Costa veure un futur llunyà de l’escola (CENF9).

A tall de síntesi d’aquest apartat, la matrícula escolar és un dels reptes més crítics als territoris rurals, ja que la fluctuació del nombre d’alumnes pot posar en risc la continuïtat de les escoles. Factors com la baixa natalitat, la fugida d’alumnes cap a escoles més grans i la dependència d’un nombre mínim d’estudiants per mantenir oberta l’escola afecten directament la seva sostenibilitat. Tot i que hi ha exemples positius d’increment de matrícula gràcies a la confiança recuperada de les famílies o

la proximitat a capitals de comarca, la manca d'habitatge i les restriccions del Decret d'empadronament continuen sent obstacles significatius.

## Personal docent

La falta d'estabilitat en el personal docent, així com tenir docents implicats, compromesos i ben formats, és una altra de les qüestions. S'ha de garantir que les escoles puguin comptar amb docents qualificats i assegurar-los unes condicions laborals i personals, com, per exemple, facilitar-los l'habitatge en algunes zones, que fomentin la permanència dels professionals als territoris rurals.

Tot i que el document publicat pel Departament d'Educació de la Generalitat el juny del 2024, *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Zones escolars rurals i escoles rurals que no formen part de cap ZER* (Departament d'Educació, 2024), estableix tots els aspectes i les funcions pel que fa al personal docent, hi ha nombrosos reptes pendents en relació amb els professionals de l'escola rural, tal com assenyalen diverses de les persones entrevistades, que també demanen la creació d'un perfil de docent d'escola rural, atès que aquest personal hauria de tenir un coneixement i una sensibilitat cap al territori i l'escola rural:

Si el que volem és preservar una miqueta més aquest model de "lo rural", també penso que ha de ser un professional amb una sensibilitat respecte al que es pot fer en un àmbit rural (ACCESM8).

Aquí de vegades el problema és, ¿realment els professionals s'ho creuen? Els mestres? S'ha de ser capaç de pensar en projectes globals pel municipi (AASEM1).

Un dels reptes més destacats és la inestabilitat de les plantilles i la limitació de recursos humans. Les persones entrevistades manifesten reptes pendents pel que fa a l'estabilitat de plantilles, les funcions dels càrrecs directius o la rotació dels claustres: "Els concursos de trasllat sovint desestabilitzen els equips docents i afecten la continuïtat dels projectes" (CEUF26). A més, de vegades hi ha places que no poden consolidar-se com a definitives, fet que agreuja aquesta situació: "Tenim unes tres places a l'aire perquè no poden sortir com a definitives" (CENF10).

D'altra banda, es fa esment de la limitació de recursos humans per les característiques pròpies de l'escola rural quant a dispersió territorial (desplaçaments), manca de professionals en la borsa docent i escassetat d'habitatge assequible, cosa que afecta especialment la cobertura de substitucions i genera desigualtats:

Tot i tenir ràtios baixes que permeten una educació personalitzada, hi ha dificultats per obtenir recursos materials i de personal. La cobertura de substitucions és especialment complicada per la distribució dispersa de les escoles (CESOF15).

Perquè costa cobrir una substitució pública, perquè no hi ha prou borsa docent; cobrir places docents en zones rurals a causa de la falta de professionals, i solucionar el desplaçament llarg i la manca d'infraestructures en alguns casos (CEARM4).

El tema de l'habitatge és molt car, cosa que dificulta cobrir baixes (CEVAF8).

També es demana disposar de més recursos professionals per atendre necessitats educatives específiques de l'alumnat:

Ens donen molts robots, però necessitem més recursos humans i, sobretot, per atendre necessitats específiques (CESEF14).

Cada any hem de lluitar per la plantilla, pel professorat, per les escoles [...]. Hi ha nens amb necessitats que s'han d'atendre i hi ha d'haver un especialista. No tenim MALL, no tenim TIS, no tenim altres serveis [...] i hi ha desigualtats econòmiques i d'oportunitats [...] (CESEF21).

Altrament, alguns equips directius d'escoles rurals també manifesten una sobrecàrrega de funcions i de dedicació més enllà de les tasques docents. Sovint els equips directius han d'assumir les mateixes tasques administratives i burocràtiques que les escoles més grans, malgrat que tinguin menys personal. Així, per exemple, moltes escoles rurals no disposen de personal de PAS (personal d'administració i serveis), cosa que fa que el mateix personal docent, especialment el que pertany als equips directius, hagi d'assumir múltiples funcions que de vegades no els pertoca:

Totes les feines administratives i burocràtiques són les mateixes (CENF19).

En una escola rural hi ha l'inconvenient que som poca gent; a un mateix individu li recauen molts càrrecs, i tots estem a totes les comissions, seminaris, direccions, etc. Tota la feina és per a les mateixes persones i has de dir "stop" (CEUM23).

La burocràcia és elevada i sovint els equips directius han d'assumir moltes responsabilitats que no són estrictament pedagògiques (CESEF17).

Perquè una cosa és entendre una escola i l'altra és entendre l'escola rural, que no podem funcionar mai igual que una d'una línia sencera, de dues línies o de tres. I la paperassa

que hem de fer, vulgarment paperassa, o tot el que hem de fer és exactament el mateix. I clar, jo faig... Jo soc mestra i directora. Però de vegades no pots fer-ho tot. Fas més hores. És que si no fessis més hores, voluntàriament, i, en canvi, no fa res, però vull dir que si no fessis més hores, l'escola no funcionaria (CEGF11).

En aquest punt, algunes de les persones entrevistades esmenten la falta de personal d'administració i serveis (PAS), com, per exemple, personal administratiu i conserges, que és una demanda recurrent a l'administració educativa, tot i que algunes ZER sí que ja en disposen. Un altre aspecte comentat és la falta de personal qualificat i per cobrir substitucions, tal com es recull a les demandes següents:

Demanen personal d'administració des de fa molts anys, és un tema pendent perquè la burocràcia és impressionant, i en algunes ZER no hi ha administratives. O els itinerants o les dietes de desplaçaments [...] en relació amb la distribució de plantilles de professorat, ja que van relacionats amb la matrícula i qui té la informació real són les mateixes escoles, i es demana la flexibilitat de demanar moure la plantilla (CEUM23).

Penso que a la llarga tindrem problemes amb la matrícula en personal i treballar a les escoles. Clar, i això suposo que també dificulta, i pot ser que es quedi continu. Moltes especialitats no es van cobrir i va costar molt de trobar gent (ADEARF16).

Finalment, pel que fa a la formació del professorat, es ressalten dos aspectes crucials. D'una banda, "la dificultat de disposar de formadors que puguin desplaçar-se presencialment a zones rurals" (ADEARF16), i, de l'altra, la necessitat de millorar la formació inicial de mestres a les facultats d'educació de les universitats, la qual ha d'incloure un coneixement profund de la realitat de les escoles rurals a través de matèries específiques i activitats formatives transversals per preparar els futurs docents de manera adequada i dotar-los d'estratègies apropiades per poder exercir la professió amb garanties d'èxit en els territoris rurals (CEUF24).

A tall de resum, com a elements fonamentals per assegurar la qualitat de l'educació a les escoles rurals es demana garantir equips docents estables, recursos humans i materials suficients i formació adequada, tant pel que fa a la formació contínua com a la formació inicial. Per preservar i reforçar el model educatiu de les escoles rurals i de les ZER, es demana reforçar les plantilles docents, això és, garantint-los estabilitat i dotant-les de recursos suficients, així com suport administratiu als centres educatius. Cal també posar en valor la tasca dels professionals que treballen en aquests entorns i potenciar el paper primordial del personal docent en el desenvolupament educatiu i comunitari dels territoris rurals.

## Activitats (oportunitats educatives)

Les escoles rurals ofereixen oportunitats úniques que poden enriquir l'educació de l'alumnat i la vida comunitària. Alhora, però, se solen enfrontar a dificultats en la diversitat i la qualitat de les activitats educatives ofertes. El calendari escolar i no escolar presenta alguns reptes, especialment en la comunicació, la promoció i l'accessibilitat a l'oferta d'activitats educatives, culturals, de lleure i extraescolars, una situació que limita la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat dels territoris rurals:

Les activitats educatives i de lleure no són accessibles per a tothom. Malgrat que hi ha algunes opcions, al Pirineu només hi ha dos llocs amb un *cau*; falta més diversitat d'activitats i promocionar-les més des de l'escola, i, a més, moltes famílies no saben quines són les oportunitats educatives disponibles. Crec que no arriben a tothom, i moltes de les ofertes que hi ha, hi ha molta gent que no les coneix perquè, és clar, en un món tan digital, no tothom té xarxes o segueix les pàgines adequades (EPJF4).

Quant a les activitats educatives, es veuen limitades per la distància i el cost de transport a llocs com la capital de província o altres municipis, cosa que afecta la participació en activitats culturals i de lleure:

Si fan sortides culturals des de l'escola, es necessita transport, i aquest transport no ens el paga ningú, l'han de pagar els pares. Això és un dèficit per a aquests nens. Aquí no tenim pavelló esportiu per a la canalla, quan la majoria d'escoles de les capitals més grans en tenen un. Són una sèrie de mancances que ens repercuteixen a nosaltres, a la nostra economia, no sols de l'ajuntament, fins i tot de l'escola o l'institut —per sort, en aquest poble també tenim un institut—, i a les famílies (AAGF2).

De manera reiterada, es comenta la limitada oferta d'activitats i es perceben com a barreres importants les dificultats d'accés en finançament i transport:

Anar a veure una obra de teatre implica un gran esforç logístic i econòmic (CEVAF8).

Les sortides escolars són costoses per la poca freqüència de transport públic (CEUF26).

El transport escolar, un aspecte clau en zones rurals, presenta limitacions importants, fet que encareix les sortides i dificulta la mobilitat dels alumnes (CESEF14).

L'oferta cultural de l'entorn està molt limitada i relacionada amb el patrimoni, amb un accés complicat per distància, poc finançament de transport a l'oferta cultural, com ara teatres, museus, pintura [...] Es treballa molt per projectes, moltes sortides a l'en-

torn, però després tenim uns problemes perquè no trobem finançament per al transport (ADEARF16).

Es fan activitats extraescolars, però amb molts dificultats (ADESEM).

La dependència de la quantitat d'alumnes (ràtios) i de les normatives, així com de les possibilitats de mobilitat, també afecta les activitats extraescolars, ja que, d'una banda, perquè sigui factible dur-les a terme cal un cert nombre d'alumnes interessats a realitzar-les, i, de l'altra, fer alguna activitat extraescolar implica sovint un desplaçament a una altra localitat més o menys propera, i aquest desplaçament sol anar a càrrec de les famílies.

Algunes de les persones entrevistades assenyalen la "necessitat de poder fer sortides més sovint, tot i les restriccions normatives i de ràtios" (CENM20) i que "la manca d'un nombre suficient d'alumnes dificulta l'oferta d'activitats extraescolars" (CENF19). Aquesta situació fa que les oportunitats educatives de fora de l'escola recaiguin en les possibilitats i la situació sociofamiliar de l'alumnat, tal com comenta una de les persones informants: "L'únic inconvenient d'una escola rural [...] és que els pares i les mares han de fer més de taxistes" (CENF10). A més, en alguns centres educatius "les escoles no disposen de serveis d'acollida o activitats extraescolars, fet que limita les opcions per a les famílies que treballen fora de l'horari escolar" (CESOF15); per tant, pel que fa a l'oferta educativa no formal queda clar que "els pobles petits tenen les mateixes necessitats que les poblacions grans, però no tenen les mateixes oportunitats" (ECATM8).

En aquest sentit, per revertir aquest repte es destaca la importància de "formar part de plans educatius d'entorn com una eina fonamental perquè aquesta educació no formal no quedi despenjada a l'escola rural" (ADESEF11) i el fet que "en algunes escoles l'oferta d'activitats educatives no formals ve impulsada per les associacions de famílies de l'alumnat amb el suport de l'administració local:

Els ajuntaments locals a vegades poden ajudar amb activitats, però molts cops la majoria són iniciatives de l'AMPA o de la mateixa escola (ECATM8).

En resum, les activitats culturals i extraescolars en horari lectiu i no lectiu ofereixen oportunitats educatives úniques, però alhora presenten reptes importants. Les limitacions de transport, infraestructures, ràtios d'alumnes, normatives, etc., juntament amb la manca de diversitat en l'oferta i la necessitat de promoció, dificulten que siguin sostenibles i en limiten l'accés equitatiu de l'alumnat. La dependència d'una quantitat d'estudiants suficient per poder oferir-les i les possibilitats de mobilitat afecten l'oferta d'activitats i serveis extraescolars, i fan que recaigui en la situació sociofamiliar de l'es-

tudiantat. Per superar aquests reptes, es ressalta la importància de formar part de plans educatius d'entorn i comptar amb el suport de les AFA i les administracions locals per garantir una educació a temps complet equitativa i inclusiva.

### Espais i recursos materials

Un altre dels aspectes rellevants són els recursos físics. Garantir que les escoles disposin d'infraestructures adequades, espais acollidors i materials apropiats a les necessitats dels infants és essencial per proporcionar una educació de qualitat. En aquest apartat, es recullen les manifestacions relacionades amb els espais dels centres educatius de les ZER pel que fa a infraestructures, manteniment i recursos materials. En general, es pot observar una millora de les infraestructures i els espais de les escoles, i, en alguns casos, s'han construït edificis nous amb instal·lacions adaptades a les necessitats actuals, tot i que sovint implica un canvi d'ubicació i edificar la nova escola en un terreny als afores del poble. Tot i que les escoles rurals, en general, han identificat millores en les infraestructures antigues i l'adaptació dels espais, encara queden reptes pendents.

Una de les persones entrevistades assenyala aquesta millora: “Les escoles [...] tenien molt per desitjar [...] En aquests moments, la situació ha canviat molt, i cada vegada es veuen escoles més ben equipades i dotades” (ECATM8). En un altre municipi, on l'edifici de l'escola encara es compartia amb l'ajuntament i presentava dèficits importants, “s'ha inaugurat una escola nova durant el curs 2024-25” (AAPUF5). Això no obstant, encara queden reptes pendents, que es concentren principalment en la gestió del manteniment:

L'edifici antic requereix manteniment constant. És una escola molt gran, però freda, amb calefacció només a les aules. Trobem limitacions per renovar elements com finestres o fer-lo més sostenible (CENF19).

El manteniment dels espais és sovint responsabilitat de l'ajuntament, que dedica una partida pressupostària a les despeses de manteniment, tant a l'escola bressol (si és municipal) com a l'escola. Com comenta ACCESM8, “les escoles antigues necessiten reformes constants any rere any”.

Algunes escoles comparteixen edifici amb l'ajuntament o s'ubiquen en edificis antics cedits pels consistoris, i es considera que “haurien de ser reemplaçades per noves instal·lacions més adequades per al segle XXI” (CEUF24).

Els recursos i les infraestructures de l'escola han de ser suficients per adaptar-se a les necessitats educatives actuals, inclosa l'atenció personalitzada i la codocència (CENF10).

D'altra banda, tot i que algunes tenen espais suficients o amplis per dur a terme les activitats, "aquestes infraestructures sovint són antigues" (CESOF15); "hi ha problemes d'humitats i calefacció limitada" (CENF19), o, com en altres casos, "la manca d'espai dins l'edifici ha estat solucionada amb la construcció de mòduls exteriors per l'increment d'alumnat" (CENF10). A més, hi ha escoles que no disposen dels equipaments necessaris, com un espai de menjador, la qual cosa implica que sigui "un obstacle gran" (CEUF26), o d'instal·lacions, com ara un poliesportiu, la manca del qual "dificulta l'educació física quan la meteorologia no permet fer activitats a l'exterior" (ADEARF16).

Pel que fa als recursos materials, s'hi detecten retards per rebre'ls des del Departament d'Educació, com les motxilles escolars, que van arribar un any després del que tocava (CENF19). A més, una de les persones entrevistades assenyala:

Quant a recursos, jo crec que n'hi ha, o un excés, o una manca de reflexió que no permet ressituar on és l'escola rural, què és l'escola rural i cap on ha de tirar [...] Els últims anys sempre s'han demanat més recursos, perquè això crec ho tenim dins del nostre ADN. Penso que s'han donat recursos com a tancats i ens hem pensat que ja hem fet prou (ADESEF11).

Resumint, les escoles rurals afronten desafiaments importants pel que fa als espais i els recursos materials. Tot i algunes millores en infraestructures antigues i adaptació dels espais, encara queden reptes pendants, especialment en la gestió del manteniment i l'obtenció de recursos adequats per adaptar-se a les necessitats educatives actuals i assegurar una educació de qualitat als territoris rurals.

### Transicions educatives

Aquest últim apartat sobre reptes de l'àmbit educatiu se centra en les transicions educatives. Les transicions escolars fan referència als moments de canvi entre etapes educatives en la continuïtat de l'escolaritat com, per exemple, d'educació infantil a educació primària, d'educació primària a secundària obligatòria i després a etapes postobligatòries. Però des d'una perspectiva més àmplia, les transicions educatives, que també engloben les transicions escolars, serien processos en què s'inclourien aspectes de desenvolupament psicocognitiu i social lligat al procés educatiu (Diputació de Barcelona, 2012), i fan referència als canvis al llarg de la trajectòria escolar i evolutiva. S'hi inclou la perspectiva de cicle vital des d'una visió d'escola arrelada al territori i del territori com a agent educatiu; es remarca la necessitat d'establir llaços entre escola i territori; es tenen en compte les transicions, tant escolars com vitals, i, a més, es posa un èmfasi especial en la primera infància, concretament, en el primer cicle d'educació infantil (I1 i I2).

En aquests territoris, les etapes de transició presenten reptes, especialment per les distàncies i les mancances en els serveis de transport i infraestructures. En aquest apartat, es té en compte especialment l'etapa de primer cicle d'educació infantil, integrada en algunes escoles gràcies a un pla pilot del Departament d'Educació de la Generalitat, i el pas d'educació primària a secundària obligatòria, és a dir, de l'escola a l'institut, i, posteriorment, amb la continuïtat dels estudis postobligatoris. El fet de poder oferir el primer cicle d'educació infantil als municipis rurals i donar-los oportunitats d'escolarització, sigui a través de l'administració municipal o del pla pilot de la Generalitat, així com una oferta de qualitat en l'educació secundària obligatòria i postobligatòria per als infants i els joves dels entorns rurals, són reptes pendents, segons diferents persones informants.

Pel que fa al primer cicle d'educació infantil, hi ha municipis on l'administració local (ajuntament) ha assumit la gestió de la llar d'infants com un servei a les famílies i una eina, en certa manera, en la lluita contra el despoblament. En molts d'aquests casos, des del consistori s'ha adequat un espai i s'ha contractat un TEI (tècnic d'educació infantil); en altres municipis, en canvi, s'ha optat per acollir-se al Pla Pilot de la Generalitat, que integra el primer cicle d'educació infantil dins les escoles.

Així doncs, en referència al servei de les llars d'infants, es relaciona directament amb el repte del despoblament i se'n destaca la importància que té:

Si volem que la gent es quedi al poble i no hi hagi despoblament, són serveis necessaris i que la gent jove utilitza (CESEF16).

Altres veus subratllen "la creació de llars d'infants integrades a les escoles gràcies al Pla Pilot del Departament d'Educació per afavorir la permanència al poble" (ECATM8). La integració del primer cicle d'educació infantil, I1-I3, es valora positivament perquè "evita que les famílies busquin altres opcions, com ara dur els infants a escoles bressol de poblacions properes on treballen i que s'escolaritzin després en aquests municipis" (CEUM23).

No obstant això, hi ha diversitat d'opinions sobre la gestió d'aquesta etapa educativa d'infantil d'1 i 2 anys: gestió directa de l'ajuntament (gestió municipal) o de la Generalitat amb la col·laboració del consistori. Algunes persones defensen la incorporació de les escoles bressol al sistema d'ensenyament de la Generalitat per unificar el calendari escolar, la formació dels professionals, la gestió de les baixes i la continuïtat amb el segon cicle d'educació infantil (AAPJM14).

Malgrat que aquesta integració es valora habitualment de manera positiva, hi ha veus crítiques que apunten cap a algunes dificultats segons el suport que ofereixi del servei l'administració local:

En relació amb la llar d'infants (que està integrada a l'escola d'educació primària), no més hi poden entrar a partir d'1 any, l'horari és limitat i actualment aquest curs tenim manca de places perquè hi ha hagut 15 naixements a la població, i això no està contemplat a les places (AAGF2).

En un altre cas, una escola, que va ser de les primeres que va integrar el primer cicle d'educació infantil, es va acollir l'any 2017 al Pla Pilot del Departament d'Educació i en va haver de sortir el 2020 perquè el límit de 13 alumnes no abraçava el total de matrícula, fet que va requerir una coordinació entre l'ajuntament i l'escola (CESEM12).

A més, es mencionen altres problemes, com la no cobertura per a infants de 0 a 1 anys:

El repte, crec, del Departament, la part d'1 a 2 anys ho ha tractat prou bé, perquè és molt important que una escola pugui assumir, des que la mare o el pare han de treballar i han de deixar el bebè amb algú fins que surt de l'escola. Però, és clar, si això no està cobert, és una part que ja t'evita d'anar als pobles. Perquè, és clar, què fas amb el bebè? I això crec que és mitjanament assumit, però de 0-1, no cobreix la maternitat o la paternitat els permisos, i això que no està cobert (CEGF11).

Finalment, en educació infantil, es destaca la percepció social errada sobre la importància educativa d'aquesta etapa i s'insisteix en el reconeixement de les llars d'infants per la contribució educativa i social que aporten, atès que ajuden a transmetre valors, rutines i hàbits als infants. En particular, CESEF16 assenyala: "Les llars d'infants sovint són oblidades perquè encara es consideren, equivocadament, com a simples guarderies."

Una altra qüestió és el pas a l'educació secundària en l'àmbit rural, un repte sovint fragmentat per diversos motius, entre els quals "la diversitat d'adscripció d'institut per part d'escoles de la mateixa ZER" (CEUF26), el canvi en el nombre d'alumnes (CEUM23) o la manca d'un institut rural que, tot i les dificultats econòmiques, és una idea impulsada per diverses persones i institucions (CENM20). Seguint en aquesta línia, n'hi ha que aposten per l'encaix d'un model de sistema institut-escola en l'àmbit rural (ADESEM7), però també es reconeix que l'alumnat s'acaba adaptant a l'institut a poc a poc, fent el seguiment de l'alumnat (CEUM23).

En l'etapa d'educació secundària obligatòria, cal subratllar la importància de la cobertura del transport i del menjador mitjançant subvencions, segons assenyalen algunes de les persones entrevistades. En canvi, en l'etapa d'educació secundària postobligatòria, s'hi detecten importants "diferències en oportunitats educatives per motius econòmics i manca d'ofertes locals per a aquesta formació" (CEPJF6). "La manca de

cobertura del transport i la necessitat de desplaçar-se en transport públic, quan n'hi ha, dificulten l'accés a aquesta etapa educativa" (AASEM1).

A més, es posa èmfasi en la dificultat d'accés a cicles formatius adaptats a les necessitats locals, com la manca de cicles de formació professional bàsica al Pirineu (ADS-APAM12), i la demanda d'"oferir formacions professionals qualificades i específiques que generin ocupabilitat local adaptada a les noves demandes laborals, amb opcions de formació dual i pràctiques laborals" (ADSAPAM12).

Per concloure aquest apartat, les transicions educatives en els territoris rurals presenten reptes importants, des de la integració del primer cicle d'educació infantil a les escoles fins a la continuïtat entre les etapes educatives. La disponibilitat de llars d'infants és fonamental per combatre el despoblament i assegurar una oferta educativa de qualitat, però encara hi ha diversitat d'opinions sobre la seva gestió. Pel que fa a la transició cap a l'educació secundària, sorgeixen dificultats, com la diversitat d'adscripcions d'instituts i la manca d'instituts rurals, fet que impulsa la proposta del model institut-escola. En l'educació postobligatòria, les diferències econòmiques i la manca d'ofertes locals dificulten l'accés a la formació. Abordar aquests reptes és important per garantir una educació de qualitat en els territoris rurals i prevenir l'abandonament escolar prematur.

### 3.1.4. Presència i impacte de les migracions en la població i en l'escola

La presència d'alumnat estranger i/o de famílies d'origen estranger varia molt en proporció segons la comarca on ens situem en la ZER en particular i fins i tot dins les escoles de la mateixa ZER. Globalment, la presència de població nouvinguda als municipis dels territoris rurals i els fluxos d'escolarització que se'n deriven van associats a diversos factors, com l'habitatge, l'ocupabilitat, situacions administratives de regularització, etc. A més, en alguns territoris pot haver-hi altres aspectes que cal tenir en compte, com, per exemple, l'existència o no d'indústria agrícola a les comarques de la plana de Lleida o els voltants.

És important destacar les diverses situacions que es poden observar entre les famílies d'alumnat nouvingut als centres educatius de les poblacions rurals. D'una banda, n'hi ha d'origen estranger amb infants en edat escolar establertes des de fa anys a la població, algunes de les quals tenen fills que ja han nascut aquí, però d'altres que els han portat mitjançant processos de reagrupament familiar. De l'altra, hi ha famílies amb un funcionament més nòmada que es desplacen de forma més inestable d'un municipi a un altre. Tanmateix, hi ha també migracions de famílies autòctones o estrangeres que marxen de territoris urbans o d'alguns municipis cap a poblacions de territoris rurals amb poca població.

L'arribada de persones estrangeres té una importància vital en clau del territori, en clau del despoblament (ACCESM8).

Tot i que darrerament el factor de la despoblació està frenat per l'arribada de noves famílies que busquen oportunitats, famílies d'altres països (CESEF13).

És veritat que hi ha molta fluctuació d'alumnat nouvingut (CEGF1).

Les migracions, com a fenomen dinàmic i complex, exerceixen un paper fonamental en les comunitats rurals, amb un impacte no només en les dinàmiques demogràfiques i socioeconòmiques, sinó també en les escoles. A partir de les entrevistes realitzades, explorarem com els moviments migratoris afecten demogràficament els territoris rurals, influeixen en la matrícula escolar i modifiquen l'estructura de les dinàmiques escolars. També examinarem l'impacte en la inclusió i la cohesió social, l'àmbit comunitari i el rol de la comunitat en el procés d'integració, i la relació família-escola-comunitat (tenint en compte aspectes com la comunicació escola-família, la participació i la implicació de les famílies, i les barreres existents) per identificar els reptes i les oportunitats a l'hora de combatre el despoblament, fomentar una convivència intercultural enriquidora i promoure la cohesió social en els entorns rurals. Per fer-ho, aquest apartat s'ha basat en els punts següents: a) aspectes demogràfics; b) impacte en els centres escolars (matrícula escolar); inclusió i cohesió social; c) àmbit comunitari; d) relació escola-família-comunitat.

### Aspectes demogràfics

A través de les manifestacions de les persones entrevistades, es reflecteix la diversitat d'orígens de la població immigrada estrangera, o d'origen estranger, als territoris rurals de la província de Lleida.

El poble és molt petit, però té una diversitat cultural molt gran, amb famílies de Gàmbia, Ucraïna, Romania o el Pakistan, entre d'altres. És un impacte positiu en la convivència (CENF19).

Són sud-americans, equatorians o africans. N'hi ha del Senegal, de Mali i de Mauritània, i tots treballen en empreses del poble. És molt beneficiós per al poble; ara les persones nouvingudes han fet reunificació familiar (AANM10).

A banda de la valoració que fan diferents professionals, representants polítics i tècnics sobre l'impacte de la població migrada en comarques, municipis i escoles, es detecten variacions segons la perspectiva davant del fenomen. Algunes veus són positives respecte a aquest impacte, mentre que altres se centren més en les dificultats, les noves

accions generades i les necessitats de serveis que van sorgint. En aquest context, també és rellevant el paper de l'administració local i altres administracions supramunicipals, així com el de les entitats del tercer sector pel que fa a plans, programes i accions d'àmbit comunitari i formatiu, o d'altres per al foment de la cohesió i la inclusió socials, tal com es detalla en els diferents punts d'aquest apartat.

Queda clar que una de les conseqüències que genera la immigració és “mantenir i evitar la pèrdua de població dels municipis” (AASEF13). Concretament, en poblacions molt petites comenten la limitació que suposa la no existència d'oportunitats de feina per a famílies nouvingudes o estrangeres i la manca de serveis. Així, per exemple, en un municipi de 300 habitants, s'explica el cas de l'arribada de dues persones estrangeres, una de les quals té feina i l'altra, no. Aquesta última topa amb dificultats relacionades amb el biaix de gènere present en les oportunitats laborals.

Era una situació monoparental (mare), i quedaven limitats la feina i els recursos a què es podia accedir. En un poble més gran o en una ciutat, es pot dir que vaig a comprar aquí que és més barata la cistella de la compra o puc portar el meu fill a fer una teràpia, perquè la gent del territori acostuma a tenir cotxe, ho tenim molt assumit, però la gent que ve de fora no ho té tant [...] Clar, la feina aquí es limita (CEGF11).

En una altra població de menys de 1.000 habitants, es comenta que, tot i les dificultats, les famílies nouvingudes majoritàriament troben feina al municipi com a trencadores d'ametlles o en altres ocupacions i, per tant, s'hi estableixen. “La majoria d'aquestes famílies són d'origen marroquí i romanès” (AAGF2), i en una altra d'aproximadament 1.000 habitants, hi ha arribat persones immigrants de diferents nacionalitats (sobretot nord-africans i dels Països de l'Est, i en els últims anys de Sud-amèrica), cosa que ha permès cobrir llocs de treball. “Tot i que algunes d'aquestes persones tenen un assentament més temporal, altres passen per processos de reagrupament familiar” (AASEF13).

De les persones entrevistades, algunes destaquen la riquesa de la immigració i en subratllen la importància per mantenir el teixit econòmic i empresarial dels municipis. En particular, es pensa que les persones immigrants “són clau en sectors com l'agricultura, la construcció i els serveis” (ADSAPAM12). La mà d'obra i la professionalització que aporten les persones immigrants ha estat fonamental per al funcionament de les empreses locals i han contribuït en sectors on hi ha una manca de professionals o en feines que no vol fer la població autòctona. A més, aquestes perspectives posen de manifest que la immigració aporta una riquesa no només econòmica, sinó també cultural i social, i que contribueix a la cohesió social i la inclusió en les comunitats locals.

És una riquesa que enriqueix i que ens aporta una mà d'obra o una professionalització que aquí potser no hi és, no és suficient, s'ha perdut, no es vol fer o bé no es troba gent... (AAPJF6).

Si no haguessin vingut les persones immigrants al poble, potser no tindríem les empreses que tenim. La immigració ha estat necessària per obtenir mà d'obra per treballar; en línies generals, la integració s'ha fet correctament (APJM14).

En definitiva, la presència o l'arribada de població immigrada a les poblacions rurals està influenciada per la possibilitat de feina i d'habitatge, tal com assenyalen algunes de les persones entrevistades, com, per exemple, en un poble de pocs habitants i amb poca presència de població migrada:

Aquest (en relació amb la presència de població migrada) és l'indicador més clar de la manca d'activitat econòmica, i com que no n'hi ha, no necessitem mà d'obra poc qualificada, per tant, no tenim immigració. Primer, perquè no hi ha habitatge, i després perquè no hi ha activitat econòmica (AASEM1).

També es comenta l'evolució al llarg d'aquests anys de l'arribada de les persones immigrades i s'observa una diversitat creixent d'orígens segons els perfils professionals que es requereixen. Així, en un altre municipi rural, que és cap de comarca, així es comenta:

[...] l'arribada de població immigrant des del començament de les noves immigracions (a partir del 1999) era sobretot de l'Àfrica subsahariana que venia a treballar principalment a la ramaderia i l'agricultura, i és a partir d'aquest moment ja han anat arribant de moltes altres nacionalitats, del que en dèiem l'Europa de l'Est, persones que ara són països de la Unió Europea, com Bulgària o Romania, i que en aquell moment no ho eren, i venien amb feines molt més especialitzades, com ara conductors de maquinària pesant, etc. Després, moltes persones llatinoamericanes, sobretot dones que es dedicaven al servei domèstic, a la cura de la gent gran, bàsicament en línies generals" (AAPJF6).

Pel que fa a la població immigrada en general, es recull una apreciació sobre situacions d'il·legalitat en relació amb l'habitatge i el padró municipal, és a dir, es detecten pisos pastera per facilitar l'empadronament en determinats municipis:

Concretament, aquest primer any hem detectat que hi ha pisos pastera, que hi ha persones que es venien a empadronar aquí, tot i que no hi viuen, perquè pensen que hi ha més ajudes. Llavors ens hem posat a treballar amb la policia per intentar desarticlar tota aquesta situació, perquè a nosaltres no ens interessa tenir persones al padró que

no obeeixen a situacions legals i reals. Hem fet una regularització i estem molt atents a aquesta qüestió (AAPJF6).

La problemàtica de l'habitatge unida a situacions de risc també s'ha detectat en altres municipis, on persones nouvingudes "es posen a viure en cases que estan en perill de caure o en masos, i es treballa des de l'ajuntament en coordinació amb el consell comarcal, els serveis socials i els Mossos d'Esquadra, i és difícil de gestionar" (AAGF2).

En resum, les entrevistes revelen que la població immigrada als territoris rurals de Lleida és diversa i contribueix significativament a sectors com l'agricultura, la construcció i els serveis. Tot i les limitacions, sobretot en municipis petits, les persones immigrades ajuden a mantenir la població i són fonamentals per a les empreses locals. Es destaca tant la riquesa cultural que aporten com les dificultats d'integració i la necessitat d'ajustar els serveis municipals.

### Centres educatius

Un altre punt que cal tractar és l'impacte dels moviments migratoris en els centres educatius dels municipis dels territoris rurals. Les conseqüències que s'hi observen són més matrícula viva, més necessitat de recursos i serveis educatius per donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat, canvis en la relació escola-família-comunitat i, sobretot, un augment del nombre d'alumnes.

La immigració ha provocat canvis significatius en les escoles, especialment pel que fa a l'impacte en els serveis educatius, i en algunes les onades migratòries han dut a desequilibris perquè l'arribada massiva de nou alumnat desbordava els recursos disponibles:

Les onades migratòries poden dur a desequilibris de serveis educatius a les escoles; amb això vull dir que ens poden afectar actualment per l'arribada de nou alumnat (ADESEF11).

Tanmateix, s'ha de reconèixer que "la immigració ha rejuenit la població perquè ha equilibrat la piràmide d'edat i ha ajudat a mantenir actius els serveis i les escoles" (ADSAPAM12). En aquest sentit, una de les persones entrevistades comenta: "Ara han arribat infants de Mauritània, i això als pobles petits fa que es mantingui l'escola" (AANM10). És un exemple de com la immigració pot fer que les escoles segueixin obertes, especialment en pobles petits on el risc de tancament és més imminent. A més, en altres poblacions s'observa que l'arribada d'infants d'origen extracomunitari ha compensat el biaix demogràfic negatiu (CEPJF6), per tant, el nou alumnat, sigui

estranger o d'origen estranger, s'ha relacionat amb la inversió de la tendència a la disminució de l'alumnat a les aules i ha contribuït a mantenir l'escola activa. No obstant això, l'impacte de la immigració també s'ha notat en les llars d'infants dels municipis, on l'afluència de famílies nouvingudes és menor que a les escoles. Tot i això, "s'ha observat un augment de la matrícula en llars d'infants arran de famílies nouvingudes estrangeres des que l'educació a I2 és gratuïta" (CESEF16).

El total d'alumnat estranger o d'origen estranger matriculat a les escoles dels territoris rurals de la província de Lleida mostra molta variabilitat i desequilibris, segons factors com la ubicació geogràfica de l'escola dins el territori, la proximitat a la capital de província o capitals de comarca, les oportunitats laborals disponibles i el tipus de treball desenvolupat:

En pobles a prop de Lleida, com que hi ha molta immigració per qüestions de feina, les famílies que poden van a Lleida, bàsicament a la concertada, i cal trobar aquest equilibri perquè en algun cas el poble perd alumnes de l'escola i si és petita, tanquen l'escola, i recuperar-la no és senzill, és complex (ECATM8).

Tot seguit es recullen altres exemples que reflecteixen aquest desequilibri:

Actualment, un 40-50% dels alumnes són d'altres nacionalitats. Molts són nascuts aquí i ja parlen català (CENF19).

Per contra, en algunes ZER es descriu una presència limitada de famílies estrangeres, ja que n'hi ha poques de nouvingudes, i la majoria d'alumnes provenen de famílies locals; altres, en canvi, es caracteritzen per la fluctuació constant del nombre d'alumnes. Una de les persones entrevistades (CESOF15) considera "la manca de diversitat com un desavantatge perquè l'alumnat té menys possibilitats d'interactuar amb un entorn més ampli, tot i que es compensa amb trobades de la ZER i activitats conjuntes".

D'altra banda, mentre que algunes escoles tenen una presència estable d'alumnat d'origen estranger, en altres es tracta de famílies que hi són en estades temporals per feines estacionals, per exemple, o perquè s'estableixen eventualment a la zona.

Algunes de les persones entrevistades assenyalen que aquesta fluctuació en el nombre d'alumnes sovint complica la planificació de recursos:

Hi ha diferències entre l'alumnat empadronat i el que només és temporal, i això crea reptes, perquè les famílies hi venen per treballar a la fruita, per tant, s'hi queden temporalment i després marxen (CESEF21).

L'escola té un 20% d'alumnat immigrant, majoritàriament de famílies establertes al poble des de fa anys. Ens situem en un 20%, però és una immigració molt estable, amb nens que han nascut aquí (CENF10).

Hem tingut persones d'Ucraïna, persones refugiades, de Síria... però són gent que és temporal. Ens va anar molt bé per pujar la ràtio de l'escola, però si torna a baixar, ja no manté l'estabilitat (CEBM22).

Es detecta un augment bastant considerable dels centres de famílies que venen a treballar a l'hivern aquí, com a monitors i en hostaleria, però que quan acaba el trimestre desapareixen (CEVAF8).

Pel que fa al perfil de l'alumnat d'origen estranger, se n'observa una gran diversitat, tot i que majoritàriament sol ser, en molts casos, marroquí:

L'origen majoritari són marroquins i romanesos, però en tenim una gran diversitat (Guinea Conakry, Colòmbia...) (CEGF1).

Les entrades i sortides durant tot el curs; en alguna de les escoles de la ZER es fa difícil mantenir una estabilitat (CESEF21).

La incorporació de l'alumnat nouvingut al llarg del curs escolar (matrícula viva) és cada vegada més present. "Se sol gestionar amb una inclusió progressiva al sistema educatiu i cultural local" (CENF19). Algunes escoles reclamen suport per atendre aquestes necessitats, per exemple, amb la dotació d'una mestra de suport per a la ZER o amb la implementació d'aules d'acollida per atendre l'alumnat nouvingut. A més alguns d'aquest alumnat d'origen estranger, sorgeix una situació de vulnerabilitat i queden *catalogats* com a necessitats educatives socioeconòmiques. També es comenta que "moltes famílies no demanen beques de menjador per motius culturals, cosa que afecta la percepció dels indicadors socioeconòmics de l'escola" (CESEF17). En conjunt, aquesta diversitat afecta l'organització escolar, especialment en termes d'inclusió i necessitats educatives especials.

Per sintetitzar, l'arribada de famílies d'origen estranger a les nostres comarques també ha afectat les escoles rurals, i són diverses les casuístiques observades, les quals depenen de diversos factors, com ara les oportunitats laborals i l'habitatge, entre d'altres. D'una banda, el percentatge d'alumnes d'origen estranger és més elevat en algunes ZER que en d'altres, i, de l'altra, mentre que algunes d'aquestes famílies s'han establert de forma permanent al poble, altres municipis n'experimenten una presència inestable, sovint per la influència de les feines estacionals que desenvolupen. Aquestes

situacions afecten la inclusió dels infants nouvinguts, l'organització escolar i la planificació dels recursos. Per donar-hi resposta, es demana més suport i recursos.

A l'apartat següent s'analitzarà la inclusió de l'alumnat a l'escola, la comunitat i el municipi, i s'abordaran els reptes i les estratègies per promoure una integració plena.

### Inclusió i cohesió socials

L'entorn d'una ZER, per les seves característiques, promou la inclusió de tot l'alumnat. Així ho evidencien diverses persones entrevistades, que assenyalen que la comunitat escolar a les ZER, petita i cohesionada, facilita la inclusió de les famílies nouvingudes, enforteix els llaços entre l'alumnat, afavoreix la continuïtat educativa i alhora fa que la presència de diversitat cultural sigui una oportunitat per treballar la interculturalitat.

Atès que som una comunitat petita i cohesionada, facilita la integració de les poques famílies nouvingudes (CEUF26).

Un dels punts més importants és que enforteixen els llaços entre l'alumnat. Aquest vincle s'intenta cuidar molt per garantir tota la continuïtat educativa (CENM20).

No s'identifiquen grans problemes relacionats amb l'arribada d'alumnes estrangers gràcies al model d'atenció individualitzada i la proximitat amb les famílies (CEUF26).

Aporta oportunitats per treballar la inclusió i la interculturalitat amb els alumnes (CESEF21).

Tots aquests aspectes reverteixen en la inclusió social i la convivència entre alumnat, famílies i comunitat, i promou una cohesió social més forta dins el poble.

A les escoles, es fomenta la inclusió de tot l'alumnat com a eix educatiu:

Els alumnes nouvinguts participen en projectes i activitats juntament amb la resta d'alumnes per promoure la inclusió. La inclusió es reforça a través d'activitats culturals i col·laboracions amb les famílies (CENF10).

Els nens juguen junts, independentment de la seva procedència (CENF19).

Malgrat, però, que es pensi que la cohesió social sigui bona a l'escola, les dificultats o les barreres per a la inclusió de tot l'alumnat es fan més paleses en l'entorn de fora de l'escola, on és menys present en la comunitat educativa i es manifesten més situacions de segregació per raons culturals i socials:

Els nens de famílies àrabs són molt amics a l'escola amb els nens autòctons, però fora d'aquest entorn hi ha més segregació (CESEF17).

Així, per exemple, en una de les escoles amb un baix índex d'alumnat d'origen estranger (un 10%, aproximadament), es comenta que "hi ha un 10% d'inclusió dins, però fora costa més, sobretot per les dificultats mostrades per les famílies estrangeres a obrir-se, canvis de població, etc., i fins i tot s'observa alguna reticència d'algunes famílies a convidar a aniversaris nens d'altres nacionalitats que no siguin espanyoles" (CENF19). Aquest fet posa en evidència que els infants tenen més capacitat d'adaptació que els adults, tal com ressalta CENM20: "Jo crec que de vegades són més els pensaments dels adults que els dels nens."

La cohesió social a l'escola és bona, però fora hi ha més segregació per raons culturals i socials. Això és un repte important. Els nens de famílies àrabs sovint són molt amics a l'escola amb nens autòctons, però aquesta relació no sempre es manté fora de l'entorn escolar (CESEF17).

Un tema clau per a la inclusió és la llengua. Amb l'objectiu de millorar l'atenció a les necessitats de l'alumnat i possibilitar la seva inclusió, es demanen recursos addicionals, com mesures específiques per atendre millor l'alumnat que arriba sense coneixements de català i necessita un acompanyament especial, com assenyala una de les persones entrevistades (CESEF21).

Finalment, dins el context escolar destaca que el fet d'atendre l'alumnat nouvingut des del primer cicle d'educació infantil fomenta la relació entre famílies a través dels infants i també influeix positivament la matrícula, perquè a I2 és gratuïta:

El primer cas va ser l'any passat, quan van entrar dos infants d'origen estranger, i venir aquí a la llar fa que a través d'ells aquestes famílies ja es relacionin molt més amb les altres (CESEF16).

En darrer terme, quant a la inclusió i la cohesió socials de l'alumnat i les seves famílies en la comunitat educativa i/o el municipi, s'hi veuen barreres per desenvolupar-ne accions o programes de la millor manera possible. Tal com assenyala ADSAPAM12, "existeix una manca de recursos per a programes d'integració lingüística i cultural, així com la necessitat d'iniciatives per fomentar la cohesió social".

En resum, les escoles de les ZER promouen la inclusió i la cohesió socials gràcies, en part, a la comunitat educativa, petita i cohesionada, que facilita la integració de les famílies nouvingudes i enforteix els llaços entre l'alumnat. Tot i això, cal més recursos addicionals per atendre millor l'alumnat nouvingut. A més, fora de l'escola es percep

més segregació social i cultural, motiu pel qual emergeixen barreres que dificulten una inclusió plena.

## Comunitat

Aquest apartat aborda l'impacte de l'arribada de famílies migrades als territoris rurals mitjançant l'anàlisi de la comunitat i dels aspectes clau per aconseguir una bona inclusió, cohesió social i convivència entre tot el veïnat del municipi. Les reflexions i les experiències recollides en les entrevistes ofereixen una visió detallada sobre els reptes i les oportunitats que aquest fenomen planteja.

Primerament, es posa en relleu que la integració activa de les famílies nouvingudes al municipi contribueix significativament a construir el sentiment de pertinença i a mantenir l'estabilitat de la comunitat escolar. Com explica una de les persones entrevistades, "l'estabilitat familiar fa que molts germans grans continuïn al poble i, per tant, es dona continuïtat a l'escola" (CENF10). A més, el fet de tenir una escola a la mateixa població on es treballa és un benefici per a les famílies nouvingudes: "Ha estat una oportunitat per ells tenir l'escola aquí. Tant la família com les famílies restants i el nen estan molt ben acollits i volen continuar a l'escola" (CENM20).

En un municipi que ha rebut una important aflluència de població nouvinguda, majoritàriament per treballar en tasques agrícoles, s'identifiquen iniciatives comunitàries que afavoreixen la inclusió i la convivència. Aquestes accions inclouen la creació d'associacions socioculturals, una bona relació entre l'escola i l'ajuntament, i la promoció d'accions específiques, com ara cursos de català per a persones nouvingudes:

[...] com que hi han arribat molts nouvinguts, s'han constituït tota una sèrie d'associacions que els estan ajudant, com, per exemple, l'ajuntament, a través de l'Associació Cultural, ha fet cursos de català per als nouvinguts que han tingut molt èxit [...] Per tant, quan s'ha donat una situació en què s'ha hagut d'atendre en l'àmbit social, els nouvinguts estan atesos i amb anterioritat, sempre amb resposta, sempre han vingut a l'escola, ens han ajudat en qualsevol cosa. Amb això sí que no tenim cap mena de problema, tot i que sabem que hi ha altres zones on la situació és bastant més complicada (CESEF13).

Un element clau és la promoció de l'aprenentatge de la llengua catalana. Algunes de les persones entrevistades remarquen que la demanda de cursos de català és molt elevada i sovint els consells comarcals no poden cobrir aquesta necessitat:

La demanda és molt gran, fins i tot en clau de molts consells comarcals, i el consorci moltes vegades no hi arriba. En altres casos, és el mateix ajuntament el que ofereix un

servei lingüístic gratuït perquè les famílies tinguin accés a cursos de català per fomentar la cohesió social (CENF10).

Però no tots els territoris han aconseguit superar els reptes relacionats amb la inclusió social. En alguns municipis, sobretot els que tenen una alta concentració de famílies estrangeres relacionades amb l'activitat agrícola i ramadera, malgrat que s'hagi enriquit la diversitat cultural, ha generat alhora desafiaments pel que fa a una integració plena. Així doncs, han aflorat tensions culturals i dificultats per aconseguir amb èxit la integració i la implicació activa d'aquestes famílies en el teixit social. Aquests elements poden dificultar una bona convivència.

Jo penso que això, és clar, és un tema molt delicat, i no sé de quina manera es pot treballar, perquè hi ha pobles que ja tenen una inundació de cultures, i suposo que els ha sobrepassat i no sé si tenen les mesures adequades, però no és fàcil la convivència entre cultures, perquè alguns hi arriben només per buscar feina i altres volen continuar amb les seves tradicions, la seva manera de fer, i tothom que vingui s'ha d'adaptar al que nosaltres ja tenim. Llavors a l'escola som al mig, és a dir, veiem [...] (CESEF14).

Aquestes tensions culturals sovint es veuen agreujades per manca d'implicació activa d'algunes famílies nouvingudes en la vida comunitària, una situació que pot dificultar la convivència i la cohesió social. Les escoles sovint actuen com a pont per afavorir i equilibrar la convivència, però en alguns municipis l'augment de població nouvinguda ha comportat nous reptes relacionats amb la diversitat. Tot i això, els exemples d'èxit en la inclusió comunitària demostren que el treball en xarxa amb tots els agents, entitats i institucions del territori, en què l'escola té un paper rellevant, així com les polítiques locals inclusives, poden ajudar a crear un entorn intercultural, cohesionat i inclusiu, i afavorir pràctiques inclusives.

### Relació família-escola

Aquest darrer apartat se centra en les relacions entre escola i famílies d'origen estranger, i explora diversos aspectes d'aquest binomi essencial en l'educació dels infants, com la participació, la comunicació i la interculturalitat, així com les barreres que hi poden sorgir. La construcció d'una bona relació és fonamental per garantir el desenvolupament integral dels infants i el seu èxit educatiu, així com una connexió sòlida entre escola, famílies i comunitat.

En primer lloc, algunes famílies nouvingudes a les ZER es poden sentir desconnectades del projecte educatiu per manca d'una integració inicial o dificultats d'adaptació al sistema escolar, com remarca una de les persones entrevistades (CEPJM3). Aquest fenomen pot ser més visible en famílies que no dominen la llengua o que desconeixen

el funcionament de l'escola. Per fer-hi front, els centres educatius es comprometen a fomentar la participació de totes les famílies tenint en compte la diversitat cultural i posen en marxa diverses iniciatives, com les jornades interculturals, amb l'objectiu que s'hi involucrin, tot i que sovint topen amb dificultats i barreres, especialment les lingüístiques:

Organitzem una jornada intercultural i demanem la participació de les famílies, però cal anar-los darrere. Podries fer un taller de henna, podries fer un taller de pastes, el que sigui. Ens costa moltíssim, perquè també tenen aquesta dificultat lingüística (CEGF1).

Aquestes dificultats de comunicació són un dels principals reptes. Els docents expressen dubtes sobre si les famílies poden entendre les informacions que se'ls transmeten, encara que utilitzin estratègies i altres canals de comunicació, com traductors automàtics digitals (Google Traductor) i la mediació natural (tutories amb la participació dels infants, que actuen com a intèrprets, o bé amb el suport de famílies mediadores). No obstant això, la disponibilitat limitada de temps, sovint per motius laborals, també afecta la seva capacitat per implicar-se activament en les activitats escolars: "Algunes famílies immigrants no troben espais adequats on participar-hi ni mecanismes que els ajudin a connectar amb l'escola" (CEPJM3).

D'altra banda, les barreres culturals i socioeconòmiques poden generar desigualtats en les oportunitats educatives dels infants, especialment pel que fa a la participació en activitats com sortides, excursions o colònies. Algunes de les persones entrevistades apunten que n'hi ha que, per raons culturals, no consideren necessàries algunes activitats que proposa el claustre o simplement no volen que els seus fills pernoctin fora del domicili familiar, a banda de la barrera que pot suposar el cost econòmic.

Aquestes famílies no veuen igual que el claustre moltes de les activitats que organitza l'escola, no les volen assumir perquè no hi veuen cap necessitat, ni que pot ser enriquidora per als nens. Per tant, això és una dificultat [...] O bé per cultura algunes famílies ja no volen que els seus fills pernoctin. I a sobre els demanen que paguin molts diners, no? Doncs, ho entenc, perquè és complicat... (CEGF1).

A tall de conclusió, la relació entre escoles i famílies és clau, però els resultats mostren l'existència de barreres, sobretot lingüístiques, culturals i socioeconòmiques, que poden dificultar la comunicació i la participació de les famílies. Aquests reptes posen de manifest la necessitat d'intensificar els esforços per establir canals de comunicació bidireccionals, efectius, eficaços i accessibles, així com elaborar un pla de comunicació pel que fa a la ZER tenint en compte el perfil i les necessitats de les famílies i les possibles barreres de comunicació, a banda de promoure espais de participació i col·laboració per aconseguir un diàleg constructiu que permetin diferents maneres de fer i de

ser, i afavoreixin l'atenció a la diversitat i les necessitats de totes les famílies, incloses les socioeconòmiques. Les escoles tenen un paper fonamental com a pont entre les famílies i la comunitat, però també és important la col·laboració dels ajuntaments i altres entitats del territori; i és indispensable comptar amb el suport de polítiques inclusives i recursos que ajudin a superar les barreres existents per garantir la igualtat d'oportunitats.

## **3.2. Eix II: Polítiques, escola i despoblament**

### **3.2.1. Polítiques en matèria educativa i accions de coordinació**

En aquest primer apartat del bloc, es presenten els resultats obtinguts a partir de les opinions i les experiències recollides en les entrevistes realitzades. S'analitzaran les polítiques educatives vigents, així com aquelles accions impulsades des de les escoles rurals, les administracions locals i altres administracions. L'anàlisi aprofundeix en la relació entre aquests agents clau i fa èmfasi en el tipus de coordinació que s'hi estableix i en els mecanismes que es podrien implementar per millorar-la. Així mateix, es posa atenció a identificar aquells aspectes que podrien contribuir a enfortir el paper de l'escola rural com a element dinamitzador en la lluita contra el despoblament, i se'n destaca el potencial com a eix vertebrador de la comunitat i com a motor de cohesió social i territorial.

#### **Accions de coordinació dins la ZER**

Les ZER (zones escolars rurals), segons els testimonis dels equips directius, es caracteritzen majoritàriament per preservar i promoure espais de trobada entre les escoles que les integren, així com amb altres ZER de territoris propers. Aquests espais esdevenen fonamentals per reforçar el sentit de comunitat educativa i per fomentar col·laboracions enriquidores entre les escoles i les entitats i les institucions de l'entorn més proper.

Un dels eixos de treball de les ZER és establir xarxes sòlides entre les escoles que pertanyen a la mateixa ZER, un objectiu que es materialitza en l'organització d'activitats conjuntes orientades, d'una banda, a optimitzar recursos i activitats i a maximitzar les oportunitats educatives, i, de l'altra, a afavorir el contacte entre l'alumnat. Aquestes dinàmiques no només potencien la socialització i la creació de vincles entre els estudiants, sinó que també contribueixen al seu desenvolupament integral en un entorn enriquidor i divers.

En alguns casos, aquestes trobades també incorporen les famílies de l'alumnat amb l'objectiu de consolidar la convivència i estimular el sentiment de pertinença a la

comunitat educativa. En algunes ZER, aquest esperit de col·laboració es veu reflectit en les trobades anuals de les associacions de famílies d'alumnes (AFA), que demostren un alt grau de compromís i implicació de tots els membres. Aquestes iniciatives no només reforcen la cohesió entre la comunitat educativa, sinó que també són clau per impulsar projectes compartits que donin resposta a les necessitats i els reptes del territori:

Organitzem activitats interdisciplinàries, com una revista i altres projectes pedagògics comuns (CESEF17).

Els alumnes de cicle mitjà i superior es reuneixen cada dimecres a l'escola més gran, i allí fan anglès, educació física i música, activitats que aquí no es poden fer perquè som pocs. Les escoles petites es desplacen al municipi i fem activitats conjuntes un cop al mes per fomentar el contacte entre els infants (CEGF11).

Fem trobades d'inici i final de curs; activitats conjuntes entre escoles, com ara colònies, i també participem en alguns projectes, com un de bioeconomia (CENF19).

Així doncs, entre els professionals de les escoles de la ZER s'ha establert una coordinació de caràcter pedagògic constant que ha esdevingut essencial per fomentar el treball conjunt i l'eficiència en la gestió educativa. Aquesta coordinació es concreta en la planificació col·lectiva de la programació anual i en el desenvolupament de projectes compartits. A més, en alguns territoris es posa en valor la comunicació informal que manté el personal docent, ja que contribueix a establir relacions més fluides i una col·laboració espontània entre professionals.

Pel que fa a les activitats extraescolars, en alguns casos se n'organitzen de compartides entre diferents poblacions i centres educatius. Una menció especial mereixen les activitats intergeneracionals, que promouen el vincle entre l'alumnat, les comunitats locals i el veïnatge per enfortir el sentiment de pertinença i la convivència. Aquestes activitats, en conjunt, no només pretenen optimitzar els recursos disponibles, sinó també reforçar la cohesió social i educativa entre les diferents escoles i el seu entorn.

Tanmateix, en determinades situacions es manifesta la necessitat de més coordinació entre els diferents agents educatius que participen en les activitats destinades als infants en l'àmbit de l'educació no formal. Aquesta manca de coordinació posa en relleu la importància d'adoptar una perspectiva educativa a temps complet que asseguri un acompanyament integral i coherent de tots els actors implicats. Aquesta demanda queda reflectida en la manifestació següent, que il·lustra la necessitat d'avançar cap a una millor integració i col·laboració:

Tot i això, es detecta una falta de coordinació amb l'escola pel que fa al seguiment d'infants amb dificultats, per exemple, quan tenim infants amb problemàtiques específiques, com casos de salut mental, seria important fer un treball coordinat (EPJF4).

### Accions de coordinació de les ZER amb administracions públiques i entitats

Aquest apartat analitza les coordinacions establertes entre les escoles i els ajuntaments a escala comarcal i amb altres organismes públics i entitats.

L'administració local, representada pels ajuntaments, emergeix com un actor clau en la majoria dels casos pel seu rol com a institució més propera i la col·laboració directa que manté amb les escoles. Aquesta implicació es manifesta en diversos aspectes fonamentals, com ara la cessió i l'ús d'espais municipals i infraestructures (poliesportius, sales polivalents, etc.) per a activitats educatives tant dins com fora de l'horari lectiu.

A més, els ajuntaments sovint impulsen projectes específics, organitzen extraescolars i altres activitats de lleure, i assumeixen tasques de manteniment dels centres educatius per contribuir a la millora de les instal·lacions. També tenen un paper important en la prestació de serveis essencials, com l'acollida i el menjador escolar, i en l'atorgament de beques, ajuts econòmics i suport per a la celebració d'esdeveniments com les festes de fi de curs, incloent-hi despeses com el pagament de grups d'animació.

Finalment, els ajuntaments destaquen perquè demostren un elevat grau de compromís i implicació en situacions de risc o perill de tancament d'una escola. En aquests contextos, solen promoure accions per garantir la continuïtat del servei educatiu reconeixent la importància de l'escola com a pilar fonamental per al desenvolupament comunitari i la lluita contra el despoblament.

A continuació, les diferents manifestacions recollides exemplifiquen i donen suport als aspectes comentats:

Podem disposar de totes les instal·lacions municipals, com el local social de la gent gran del poble, que fem anar com a servei d'espai de menjador, o el pavelló esportiu (CENM20).

L'ajuntament ha apostat pel poble i ha construït un espai cobert per fer educació física o psicomotricitat quan plou (CESEF21).

L'administració local és la que més ajuda amb equipaments escolars cedint espais per a activitats, i es poden organitzar activitats formatives, com clubs de lectura, o esportives a escala comarcal (ECATM8).

El que tenim clar és que sempre hem apostat pel col·legi, sempre, tenim claríssim que l'escola és fonamental per al poble (AANM3).

Estem treballant amb els ajuntaments i les AFA per trobar-hi solucions, com ara activitats extraescolars gratuïtes per facilitar la conciliació (CEARM4).

Sembla, doncs, que la proximitat i el contacte directe entre el personal referent de les escoles i els ajuntaments genera, en la majoria dels casos, una coordinació propera i una relació fluida. Aquesta sinergia facilita no només l'ajuda i el suport mutu, sinó també l'organització d'iniciatives conjuntes que responen a les necessitats tant de les escoles com dels ajuntaments. Aquestes col·laboracions permeten donar resposta a demandes concretes i implementar propostes mútues amb més efectivitat gràcies a l'alineació i el diàleg entre ambdues parts.

Quan els ajuntaments i els centre educatius actuen de manera alineada, es constata que les activitats i els projectes conjunts tenen un impacte molt més significatiu a les comunitats rurals. No obstant això, en alguns casos es fa evident la necessitat d'establir una coordinació més estructurada i d'aprofundir en les relacions entre escoles i ajuntaments. Aquesta tasca és essencial per a les dues parts, ja que repercuteix directament en el benestar de la comunitat i en l'èxit dels projectes desenvolupats. En aquest sentit, s'han identificat algunes situacions puntuals que posen de manifest possibles conflictes o una manca d'implicació del personal docent amb el context local, com, per exemple, en algun cas en què l'ajuntament ha hagut d'assumir iniciatives com finançar serveis de taxi escolar per facilitar que l'alumnat pugui accedir a més activitats o bé cobrir necessitats clau de la comunitat educativa.

D'altra banda, algunes escoles han començat a dissenyar propostes més ambicioses de coordinació, com la creació d'equips o plataformes de treball orientades a una mirada comunitària i global. Aquestes iniciatives, a més d'involucrar les famílies de l'alumnat, busquen incorporar la participació de l'ajuntament (mitjançant regidors i regidores, membres dels equips de govern o personal tècnic) i altres representants d'entitats socials, culturals, etc. L'objectiu és situar l'escola com a punt de trobada essencial mentre es treballa en projectes que transcendeixen el marc escolar i es converteixen en motors de canvi i dinamització per al municipi. Es tracta de reconèixer el paper central de l'escola dins la comunitat i alhora impulsar iniciatives que reforcin els vincles amb la ciutadania i altres agents locals per reivindicar l'escola com un actor més del poble. Aquest enfocament global queda ben reflectit en una de les manifestacions recollides:

Si l'escola no obre les portes metafòricament perquè la gent del voltant participi en el que hi passa i no fan l'esforç per tenir-la en compte amb el que ells volen desenvolupar, no aturarem el despoblament ni farem atractius els municipis rurals (ESEM6).

Així mateix, en algun cas s'ha posat de manifest la rellevància que des de l'alcaldia té el fet d'establir una coordinació basada en el tracte personal amb els docents i els sanitaris del municipi, un enfocament que permet abordar directament les necessitats i les realitats específiques del territori per promoure una comunicació més propera i efectiva entre els diferents actors implicats.

Destaca, a més, la importància dels espais de coordinació i comunicació, com els consells escolars (òrgans col·legiats de participació de la comunitat educativa en el govern del centre). La presència d'un regidor o regidora de l'ajuntament en el consell escolar facilita la interlocució entre les escoles i l'administració local, i garanteix, per tant, que davant de situacions complexes hi hagi una base de relació prèvia que permeti una resposta més àgil i coordinada.

Pel que fa a la coordinació entre les ZER, els ajuntaments i els consells comarcals, acostuma a ser periòdica i significativa, amb un rol clau en la gestió de serveis essencials com els menjadors escolars, el transport escolar i, en alguns casos, l'organització d'activitats extraescolars o jornades esportives. En zones rurals amb centres de pocs alumnes, els consells comarcals sovint assumeixen la coordinació del transport interescolar, que permet a l'alumnat de diferents escoles de la ZER reunir-se per participar en activitats conjuntes i, per tant, fomentar la cohesió educativa i social.

No obstant això, hi ha diverses demandes encaminades a millorar aquests serveis, com l'ampliació de beques de menjador i transport, o la qualitat del servei de menjador. Es destaca la necessitat de substituir el càtering de línia freda per cuina pròpia amb l'objectiu de garantir una alimentació més adequada. A més, la falta d'un nombre mínim d'alumnes sovint fa invisible poder oferir serveis complementaris, com l'acollida matinal o les activitats extraescolars, una situació que limita les opcions disponibles per a les famílies.

D'altra banda, els ajuntaments valoren la participació en reunions periòdiques amb el consell comarcal i el rol del "consell d'alcaldia", un espai de col·laboració entre alcaldes o alcaldesses que promou el lideratge en els reptes educatius, facilita el diàleg i atansa perspectives diverses mitjançant una comunicació directa i enriquidora.

En aquest context, també emergeixen reivindicacions que volen incloure les escoles rurals dins els plans educatius d'entorn comarcals per garantir una dotació adequada de recursos. Així mateix, s'han observat interessos i experiències en programes mancomunats, com el projecte *Futurs emprenedors rurals*, liderat pels Grups d'Acció Local (GAL). Però malgrat haver generat sinergies entre escoles i ajuntaments, no s'ha implementat de manera generalitzada. Altres iniciatives destacades inclouen "projectes socioeducatius coordinats des de les oficines joves, que actuen com a punts clau per

concentrar esforços del consell comarcal i de l'ajuntament de la capital de comarca" (ADSAPAM12) per proporcionar un marc de col·laboració efectiu.

Així, la coordinació a escala comarcal és clau, com aporta una de les persones entrevistades:

A escala rural, veiem clarament que la comarca o els consells comarcals hi han de tenir un paper central a l'hora de poder fer una planificació col·lectiva quant a territori que vagi més enllà del municipi (EPF1).

El treball en xarxa en algunes comarques és, doncs, ben present en l'àmbit educatiu. Tot i que es disposa de recursos limitats, es gestionen amb eficàcia gràcies a la col·laboració entre diferents agents, com ara els Centres de Recursos Pedagògics (CRP) o els plans comarcals, que impulsen programes i projectes conjunts. Aquestes iniciatives posen de manifest el compromís dels actors educatius per superar les dificultats i oferir una educació de qualitat adaptada al context rural.

No obstant això, algunes de les persones entrevistades hi destaquen mancances importants: tot i l'existència d'espais de coordinació intermunicipals, es troba a faltar una coordinació intercomarcal que permeti optimitzar recursos, programes educatius i altres serveis.

Per pal·liar aquesta necessitat, es busquen experiències motivades del personal tècnic amb l'objectiu de facilitar aquesta coordinació entre professionals de diferents àmbits i promoure l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques: "Aquesta superació dels límits comarcals ajuda a conèixer-nos i a treballar conjuntament, i això també és una bona eina" (AAPJF6). Tot i això, altres persones també han manifestat que no són suficients i calen recursos més sòlids, decidits i coordinats en zones despoblades per garantir una veritable incidència en els territoris rurals.

En la coordinació entre comarques de la província, hi té un paper destacat la Diputació de Lleida. A través de la coordinació amb els ajuntaments, aquesta institució ha contractat professionals tècnics per treballar en la lluita contra la despoblació en el marc del repte demogràfic promogut per la Secretaria d'Estat. Les polítiques i les accions impulsades des de la Diputació aborden diverses dimensions, incloent-hi les educatives, amb l'objectiu de revitalitzar els territoris rurals i garantir el futur de les seves comunitats.

Finalment, pel que fa a administracions, i justament per les competències que els pertoca, cal destacar la coordinació entre les ZER, els ajuntaments i els consells comarcals amb el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalu-

nya mitjançant els serveis territorials pertinents. Aquesta col·laboració periòdica amb els professionals tècnics dels serveis educatius específics o de zona de cada territori<sup>26</sup> permet abordar les necessitats de manera més estructurada i eficaç.

D'altra banda, des del Departament d'Educació i Formació Professional es dona suport a les escoles rurals a través de subvencions directes o plans educatius d'entorn que organitzen accions de treball en xarxa en col·laboració amb els ajuntaments.

Altrament, en el marc de la integració de les llars d'infants a les escoles rurals, també es requereix una coordinació estreta entre el departament i els ajuntaments, que sovint sol·liciten subvencions per garantir un desenvolupament correcte d'aquests serveis. Aquestes accions no només reforcen el sistema educatiu en zones rurals, sinó que també contribueixen a enfortir el teixit comunitari i a combatre el despoblament.

El Departament d'Educació i Formació Professional compta amb tècnics referents dedicats específicament a les escoles rurals, així com amb la formalització de la taula de direccions rurals, un espai de coordinació que ha estat esmentat per diverses de les persones entrevistades. Malgrat aquestes iniciatives, però, també s'ha assenyalat desconexió i manca de comprensió del departament respecte a les particularitats i les necessitats específiques de l'escola rural, una situació que es reflecteix, per exemple, en polítiques poc adaptades, com la introducció de programes de robòtica que no responen a les necessitats reals dels centres. Així mateix, es posa de manifest la necessitat de millorar la coordinació en àmbits específics, com ara les educatives especials i de la salut mental, entre els diferents serveis educatius especialitzats.

Pel que fa als recursos educatius que el Departament d'Educació i Formació Professional ofereix, un dels que més valoren les escoles rurals són els camps d'aprenentatge,<sup>27</sup> que ofereixen experiències formatives enriquidores en entorns naturals i culturals, a banda també, i molt positivament, del desenvolupament recent dels programes del PMOE-PROA+, que han incorporat la ruralitat com a criteri per accedir a les subvencions. Aquesta adaptació permet als centres rurals disposar de fonts de finançament addicionals per promoure l'equitat educativa i compensar les desigualtats que sovint afecten aquests territoris.

---

26. Els Serveis Educatius de Zona (SEZ) estan distribuïts en els dos serveis territorials de la província de Lleida. En total, n'hi ha deu a tota la província, sis a Lleida i quatre a l'Alt Pirineu i Aran.

27. Els CdA són serveis educatius de suport curricular de caràcter interterritorial que treballen conjuntament amb els centres educatius. Per a més informació: <https://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sesc/cda/>

Es destaca un recurs específic del departament amb un impacte significatiu: les “motxilles econòmiques”, destinades a tots els infants d’educació primària, i que esdevenen un suport directe que ajuda a garantir que l’alumnat tingui accés als recursos necessaris per al seu aprenentatge i, per tant, contribueixen a una educació més inclusiva i equitativa.

Sí que hi ha hagut a les administracions un esforç en coordinació, perquè nosaltres ens coordinem, però de manera contínua, amb Drets Social, amb Salut i amb diferents nivells administratius, perquè realment, és clar, els centres educatius tenim tot el ventall de situacions socials i, per tant, hi hem de donar resposta de manera conjunta (ADESEF1).

La retroalimentació entre l’escola i el poble, com ara col·laborar en la revista o fer activitats amb padrins, fa que sigui un espai de comunitat (CEGF11).

Finalment, es detecta que el treball en xarxa i les coordinacions establertes des de les ZER traspassen l’àmbit de les administracions i els organismes oficials o institucionals. Aquest treball s’amplia a la col·laboració amb associacions locals, com ara les de dones, gent gran o entitats culturals, les quals contribueixen al teixit social i enforteixen les dinàmiques comunitàries. Igualment, es destaquen col·laboracions amb altres grups i associacions clau, com el Grup Interuniversitari d’Escola Rural (GIER), el Secretariat de l’Escola Rural (SERC), la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (FMRP), l’Associació d’Iniciatives Rurals i Marítimes (ARCA) o l’Associació de Micropobles, que ofereixen suport en l’execució de projectes educatius i comunitaris. Aquesta xarxa d’aliances reflecteix una aposta col·lectiva per al desenvolupament de projectes sostenibles i arrelats a les necessitats dels territoris rurals.

En definitiva, es posa de manifest la importància que aquesta coordinació d’accions adopti una mirada educativa global i contextualitzada. Treballar amb una perspectiva supramunicipal, unint esforços entre municipis i compartint les potencialitats de cada comunitat, pot esdevenir un element clau per a la millora de les oportunitats educatives a les zones rurals, i fer-ho en l’àmbit supramunicipal, amb la unió de pobles i posant en comú les potencialitats, pot influir en la millora de les oportunitats educatives a les zones rurals, com assenyalen algunes de les persones entrevistades:

I des dels micropobles, si no fem aquesta mirada territorial, ens costarà de tirar endavant, i anar-se complementant uns pobles amb els altres quant a activitats, projectes, etc. (AASEM1).

Llavors, davant d'això, la clau, diguem-ne, o el que veiem com la via per anar desenvolupant polítiques 360 més robustes, també té a veure amb la col·laboració, la cooperació i la mancomunitat de recursos, de servei i de planificació (EPF1).

En aquesta àrea, ens hem constituït en una associació de vuit municipis per tindre una miqueta més de força a l'hora de demanar subvencions, executar projectes, etc. (AAGF2).

Sintetitzant, les escoles rurals, especialment les petites, troben en les polítiques locals i en les ajudes de les administracions un suport indispensable per a la seva supervivència i funcionament. Aquestes institucions no només proporcionen recursos materials i financers, sinó també un marc d'actuació que permet a les escoles adaptar-se a les necessitats específiques del territori. Sense aquestes intervencions seria molt difícil garantir no només la continuïtat d'aquests centres, sinó també el paper vertebrador que exerceixen dins les comunitats rurals de contribució a la cohesió social i a la lluita contra el despoblament.

Aquesta dependència posa de manifest la importància d'un compromís ferm de les administracions per desenvolupar polítiques ajustades a les singularitats de cada territori, i això inclou des de la dotació de recursos suficients fins a la implementació de programes educatius que responguin a les necessitats reals de l'alumnat i les seves famílies. Tot plegat evidencia que les escoles rurals no només són un espai d'aprenentatge, sinó també un pilar fonamental per al desenvolupament i la sostenibilitat del món rural.

### **3.2.2. Factors en l'àmbit educatiu que prevenen o dificulten la lluita contra el despoblament**

Com a resultat del treball de camp del projecte, s'han recollit diversos factors vinculats a l'àmbit educatiu que influeixen en els processos de despoblament i repoblament dels municipis rurals de la província de Lleida, entre els quals destaca el fet que la presència d'escoles rurals actives emergeix com a element fonamental que pot revertir o mitigar la despoblació en aquests territoris.

En primer lloc, es destaca el rol de les escoles rurals com a motor demogràfic i comunitari, atès que no només són centres educatius, sinó que exerceixen una funció clau com a catalitzadors de dinamització comunitària. Aquesta doble funció les converteix en un atractiu per a les famílies que cerquen un estil de vida vinculat a l'entorn natural i un model educatiu personalitzat, i tot plegat es reflecteix en les aportacions de diverses persones entrevistades:

Les escoles rurals no només són llocs educatius, sinó també centres de dinamització comunitària. Actuen com un punt d'atracció per a famílies que busquen una qualitat de vida lligada a l'entorn natural i un model educatiu més personalitzat (CEPJF6).

Intentar mantenir les escoles que tenim obertes, perquè és vida per al poble, per als nens, i és molt important (CEAUF7).

A més, els exemples de municipis amb escoles que han esdevingut un element d'atracció de noves famílies il·lustren aquest potencial transformador:

L'escola és un servei bàsic essencial per atreure i retenir famílies. Hi ha models d'èxit que coneixíem, en què l'escola ha estat un traccionadora de gent cap al poble (EUM7).

Després de veure com es tancaven moltes escoles, es van mantenint. I jo crec també que ha ajudat al municipi, que s'hi han establert parelles joves, també per altres raons, però sens dubte el fet que hi hagi escola ajuda, sí (AAPJF6).

L'existència d'una escola ha evitat en part el despoblament, ja que ha facilitat el retorn de famílies que havien marxat (EPJF4).

Malgrat l'impacte positiu d'aquestes escoles, s'apunta que la seva presència no és suficient per si mateixa. Calen esforços concertats entre les escoles i la comunitat per crear sinergies que consolidin la població als municipis rurals. A més, es posa de manifest la necessitat d'apostar per models com les ZER, que han mostrat que són eines valuoses per fixar la població i revitalitzar el teixit social i cultural dels pobles petits:

Si l'escola no obre les portes, metafòricament, perquè la gent del voltant hi participi, i el seu voltant no fa l'esforç de tenir-la en compte, no aturarem el despoblament ni farem atractius els municipis rurals (ESEM6).

Altres factors que cal tenir en compte són les activitats educatives i les polítiques municipals que s'hi han posat en marxa. Quant a les activitats fora de l'espai de l'escola però en horari lectiu, se'n preveuen de lectives en contacte amb l'entorn, les quals inclouen sortides als mercats locals, excursions pel territori i caminades de descoberta, així com la participació activa en festivitats del municipi, perquè aquestes iniciatives no només enriqueixen l'experiència educativa dels infants, sinó que contribueixen a establir vincles amb la comunitat i a reforçar la identitat local amb l'objectiu de promoure la integració entre infants i treballar la convivència.

Un altre factor clau que cal tenir en compte per al repoblament és l'existència d'habitatge assequible. Així doncs, per frenar el despoblament i mantenir les escoles actives,

els ajuntaments han impulsat polítiques orientades a garantir habitatges accessibles per a les famílies que es volen establir al territori, entre les quals destaquen el fet de facilitar pisos de lloguer, amb la condició que inscrivin els seus fills a l'escola del poble per garantir un doble impacte positiu sobre la demografia i la continuïtat del servei educatiu, i crear habitatge social mitjançant la rehabilitació d'edificis antics o construint nous habitatges destinats únicament als residents. Aquestes accions poden ajudar a establir famílies en zones despoblades, atreure i retenir població (especialment famílies nouvingudes o professionals que volen quedar-se al territori), i, alhora, mantenir escoles obertes. Un exemple clar d'aquestes iniciatives l'explica el testimoni següent:

Actualment, tenim una família que fa I4, que viu en un edifici del nucli antic, que ha estat rehabilitat i que té un lloguer de repoblament (CESOF15).

Tanmateix, s'albiren algunes limitacions i reptes estructurals. Així doncs, malgrat l'impacte positiu de les accions anteriorment comentades, s'observen barreres que dificulten el desenvolupament territorial, com ara la inexistència de terrenys per edificar i les limitacions derivades dels plans urbanístics i la normativa vigent, que restringeixen les opcions d'expansió i, per tant, el creixement demogràfic en els municipis rurals.

Finalment, un altre factor important per atraure i retenir famílies és la disponibilitat d'oportunitats laborals. Tal com es recull en les entrevistes realitzades, les polítiques d'habitatge i les oportunitats de feina han d'anar plegats per garantir el repoblament sostenible:

Les dues coses van en paral·lel, l'una no pot anar sense l'altra. I per fer una política en habitatge cal buscar formes perquè la gent es pugui quedar a viure als municipis i hi puguin treballar, evidentment (AAPJM14).

Altres factors que es comenten són la creació i el manteniment de serveis bàsics, que emergeixen com a elements essencials per fomentar el repoblament i millorar la qualitat de vida de les famílies. Un exemple destacat és la inclusió de les escoles bressol municipals als centres educatius, una iniciativa que s'ha demostrat efectiva per atraure famílies, tal com reflecteixen les opinions recollides:

En els últims anys hi ha hagut una aposta per incloure la llar d'infants dins l'escola, i això ens ha fet guanyar matrícula (CESEF21).

I més en aquests pobles tan petits, és un servei (en relació amb les llars d'infants) que facilita a les famílies, d'una banda, de les que ja hi viuen, poder disposar d'aquest ser-

vei, i de les que s'estan plantejant de venir-hi, bé, és una de les coses que et fa decantar (CEBM22).

Aquests serveis es complementen amb altres accions municipals, com la millora d'infraestructures, la promoció d'activitats de suport familiar i cultural, l'accessibilitat a serveis bàsics, etc. Totes aquestes iniciatives no només contribueixen a establir famílies en entorns naturals amb qualitat de vida, sinó que també asseguren el creixement sostenible dels municipis rurals.

D'altra banda, es destaquen algunes accions complementàries per mantenir les famílies al territori. Així, altres aspectes clau inclouen la provisió de serveis escolars addicionals, com el menjador escolar subvencionat, el transport escolar, el servei d'acollida i les activitats extraescolars. A més, la disponibilitat d'atenció educativa especialitzada, mitjançant serveis com el CSMIJ, el CREDA o el CDIAP, és essencial per evitar que famílies que tenen infants amb necessitats educatives especials decideixin marxar dels territoris rurals.

Paral·lelament, s'identifica la necessitat de crear més oportunitats culturals i d'oci, tant per a infants com per a joves, amb l'objectiu d'enfortir la permanència de població en aquestes zones. Dinàmiques comunitàries com caminades o activitats populars poden ser un valor afegit, sempre que es duguin a terme de manera participativa i hi impliquin diferents agents del territori.

També es preveu, en certa manera, l'atracció d'algunes famílies que resideixen en pobles petits per poblacions més grans i properes al seu municipi per escolaritzar-hi els fills i les filles en l'etapa d'educació infantil amb tendència a donar continuïtat a l'educació primària al mateix centre (perquè ja han fet amics, perquè les famílies treballen al municipi més gran, perquè les escoles els ofereixen més serveis, etc.).

En definitiva, per poder disposar d'aquests serveis bàsics (oportunitats formatives, transport escolar, menjadors o activitats extraescolars), tal com s'ha comentat anteriorment, es remarca la col·laboració necessària entre ajuntaments, escoles i consells comarcals, amb el Departament d'Educació i amb altres administracions de la Generalitat.

Els factors vinculats a dinàmiques i iniciatives educatives de caràcter comunitari i integral per afavorir el repoblament s'alcen des de diverses veus dels territoris rurals, que aposten per desenvolupar accions i projectes, que es dissenyen des del mateix territori, amb una perspectiva comunitària i participada per diferents agents, administracions públiques, entitats, centres de recerca, etc.

No obstant això, s'hi detecten algunes dificultats estructurals i administratives. Malgrat l'impacte positiu d'aquestes iniciatives, apareixen obstacles importants, com la rotació de personal docent en les escoles rurals, que dificulta la creació de vincles estables i connexions amb la comunitat, i la rigidesa de les restriccions administratives, com la legislació vinculada al padró local, que pot limitar l'escolarització d'alumnes fora del municipi i, per tant, afectar la matrícula i la continuïtat educativa.

A més, la falta de terrenys edificables i les dificultats relacionades amb la normativa urbanística són problemes que obstaculitzen el desenvolupament territorial i l'arribada de noves famílies.

Per concloure, algunes de les persones entrevistades valoren positivament el model institut-escola perquè permet donar continuïtat educativa en entorns rurals. Això, combinat amb la creació d'oportunitats de formació professional adaptada al territori, formació dual i pràctiques laborals, es considera essencial per retenir el jovent en aquestes zones i fomentar un futur sostenible.

A tall de síntesi, l'educació emergeix com un pilar important en la lluita contra el despoblament rural, però també com un repte que requereix una visió global. Només amb una col·laboració activa entre les escoles i les comunitats locals es podrà maximitzar aquest potencial i consolidar un futur sostenible per als territoris rurals. Les activitats escolars integrades en l'entorn, juntament amb polítiques municipals valentes en matèria d'habitatge i ocupació, formen una estratègia essencial per revertir la tendència al despoblament en zones rurals. Tanmateix, és imprescindible abordar les limitacions urbanístiques i estructurals per construir un futur sostenible que asseguri la continuïtat a les comunitats i les escoles rurals. Per finalitzar, la col·laboració entre ajuntaments, escoles, consells comarcals i administracions es presenta com una estratègia essencial per superar les limitacions estructurals i garantir un impacte significatiu en el repoblament rural. Les dinàmiques comunitàries, la consolidació de serveis bàsics i la innovació en models educatius han de treballar-se conjuntament per assegurar un futur prometedor per a les zones rurals.

### 3.2.3. Factors en l'àmbit educatiu que afavoreixen o dificulten la cohesió social, el sentiment de pertinença i l'arrelament al territori

En aquest tercer apartat, s'analitzen els factors, identificats a partir dels resultats de les entrevistes, que tenen un impacte significatiu en la cohesió social, el sentiment de pertinença i l'arrelament en els territoris rurals. L'escola rural emergeix com un actor fonamental en aquest procés, no només com a espai educatiu, sinó com a motor de dinamització comunitària.

L'escola rural, com destaquen diverses de les persones entrevistades, pot exercir un rol fonamental en la cohesió social, el sentiment de pertinença i de comunitat, i l'arrelament als municipis i els territoris rurals per afavorir la pertinença al territori i l'arrelament dels infants i els joves als municipis, especialment amb la implementació de polítiques o accions coordinades:

Les polítiques educatives integrades poden aportar innovació i cohesió social, i esdevenir un punt fort del territori (ADNM4).

Per al poble, l'escola és un nucli important de vida social. Si desapareix, afecta directament la relació entre famílies i comunitat (CEARM4).

El fet que hi hagi escola al poble contribueix a la cohesió social (CEGF11).

Les polítiques educatives integrades, especialment aquelles que adopten un model comunitari com el projecte *Educació 360*, són, a més, valorades per la seva capacitat per innovar, vincular l'educació amb l'entorn i generar impacte en el desenvolupament local:

El centre educatiu potent, amb ganes de fer xarxa, amb perspectiva comunitària, que vinculi dins i fora, és el que cal i el que determina per poder fer polítiques 360 (EPF1).

Aquestes iniciatives mostren que la presència física de l'escola no és suficient per si mateixa, cal una actitud activa per construir sentiment de pertinença a través de projectes singulars, vivències personals experimentades al territori i connexions amb la comunitat.

Les escoles rurals i les ZER són exemples d'aquesta interconnexió educativa i comunitària. D'entrada, les escoles duen a terme jornades, projectes i activitats que actuen com a ponts entre el centre educatiu i la comunitat per reforçar la vinculació emocional entre els membres del municipi, afavorir la cohesió social i implicar les famílies en un paper actiu. Alguns exemples són jornades de patis, millora d'infraestructures escolars, "cafès pedagògics", trobades de ZER i projectes conjunts de ZER, conta-contes, murals comunitaris, exposicions, festes populars (castanyada, Sant Jordi, etc.), festivals, concerts de Nadal, sortides i colònies. Com ressalten algunes de les persones entrevistades, aquestes activitats "involucren les famílies i ajuden a potenciar el sentiment de pertinença i col·laboració comunitària" (CESEF17), ja que "la relació estreta entre escola i famílies facilita la creació d'un espai de trobada i vincle social" (CESEF21). Aquestes accions van més enllà de l'educació formal i generen espais de trobada que fomenten el treball col·laboratiu i la col·laboració activa de les famílies.

No obstant això, no totes les escoles aconsegueixen desenvolupar aquest paper cohesionador, i algunes veus crítiques recorden que la cohesió no és un fet automàtic. Per aconseguir un arrelament real, les experiències educatives han de connectar amb el context del territori i generar un sentiment de pertinença que es construeix amb el temps. En aquest sentit, les vivències personals i la integració en activitats conjuntes són aspectes clau per consolidar vincles que perdurin.

Les escoles rurals són un punt central per al desenvolupament de la cohesió social, i el paper actiu de les famílies a través de les AFA és fonamental per enfortir aquests vincles. Les AFA no només han de limitar-se a gestionar serveis com el menjador o les sortides, sinó que han de col·laborar en les activitats escolars i participar activament en projectes comunitaris que connectin l'escola amb altres agents del municipi. Tal com ressalta el testimoni següent, aquesta implicació reforça el sentiment de pertinença i dinamitza les relacions entre famílies i escoles:

Cal que estigui involucrada en el que passi a l'escola, però no solament menjador, sortides..., sinó en el desenvolupament de projectes tot fent xarxa amb altres agents del municipi (ESEM6).

Un altre element destacable és la presència de llars d'infants que actuen com a pont per a la integració de les famílies nouvingudes, atès que són ells els que faciliten la connexió entre les famílies i la comunitat i reforcen, per tant, la cohesió social. Aquesta proximitat quotidiana, típica dels entorns rurals, crea una relació més estreta entre les famílies, l'administració local i altres agents del territori. Activitats com festes majors, el carnaval, les falles o trobades culturals, o un fet tan senzill com sortir a la plaça i trobar-hi padrins i padrines, són clau per potenciar el vincle amb el municipi i el territori, i afavorir la connexió amb la vida comunitària.

Així doncs, segons manifestacions de les persones informants, perquè s'hi esdevingui arrelament cal:

Espais públics segurs i amb valor educatiu que generin dinàmiques intergeneracionals que afavoreixen la cohesió social (ADNMA).

Potenciar activitats culturals comunitàries que reforcin el vincle entre famílies i territori (CEAUF7).

Les escoles, per la seva banda, tenen un paper actiu en el foment d'aquest arrelament mitjançant accions que involucren tota la població, més enllà de les famílies. Projectes com publicar una revista, decorar diferents espais, com places i locals socials per

festivitats com carnestoltes i Sant Jordi, fires locals o festes medievals reforcen el sentiment de pertinença i vinculen l'escola a la vida del municipi:

Poder treballar, que l'escola formi part de la vida del poble [...], amb transparència i, per exemple, si fem una excursió, i la penjaven al Wikiloc [...] amb la idea que si jo ho conec, per què no ho poden conèixer els altres (ECATM3).

En altres paraules, mitjançant el treball d'accions conjuntes entre l'escola i la comunitat, es fomenta el treball en xarxa i l'arrelament al poble, tot i que de vegades, davant l'arribada de persones nouvingudes, estrangeres o de fora de Catalunya, es poden generar resistències inicials per integrar-les plenament en la dinàmica comunitària. Per superar-ho, es proposa desenvolupar activitats extraescolars i polítiques inclusives que promoguin l'intercanvi cultural i lingüístic, especialment l'ús del català. Les associacions locals també tenen un paper fonamental per afavorir l'arrelament de les famílies nouvingudes, atès que actuen com a dinamitzadores del sentiment de pertinença.

Davant aquesta situació, les activitats educatives extraescolars poden reforçar els vincles entre tot el veïnatge i fomentar polítiques d'inclusió, i, atesa la realitat de presència de persones nouvingudes estrangeres o de fora de Catalunya, per exemple, en alguns municipis es desenvolupen accions per afavorir l'ús del català i l'intercanvi cultural, i es contempla que és clau l'aprenentatge de l'idioma per part de les famílies nouvingudes. El paper de les associacions locals també pot impulsar esforços per al foment i la inclusió de persones nouvingudes (siguin o no estrangeres) a través de l'escola, fet que contribueix a l'arrelament de les famílies i reforça el sentiment de pertinença al municipi.

Així mateix, les escoles rurals tenen una gran responsabilitat en la transmissió d'una educació sociocomunitària que fomenti el sentiment de pertinença i cohesió social. Aquesta consciència està present tant en el discurs pedagògic com en l'acció educativa quotidiana:

L'escola té aquest deure que els alumnes se sentin part de la societat i sàpiguen conviure i tractar bé tothom, i el respecte i la manera de fer-ho és actuar en comunitat (CEGF1).

Si crees un sentiment de pertinença, potser serà més difícil que la gent marxi. Conèixer l'entorn social del poble [...] ajuda a crear vincles (CESEF13).

Tota la comunitat educativa ha de comptar que l'escola és el seu punt de trobada per desenvolupar projectes comunitaris (ESEM6).

Des de les administracions locals i altres entitats també es posa èmfasi en el fet que “els infants s’estimin el patrimoni del poble, perquè quan marxin els sigui més fàcil pensar a tornar” (AASEM1). Aquesta implicació comunitària es veu afavorida per les característiques dels municipis petits, on les col·laboracions entre escoles, institucions i associacions locals són més accessibles i actives. Així, entre altres accions, es fan activitats intergeneracionals amb la llar de jubilats o els centres de dia per a gent gran, projectes sobre cultura local i tallers participatius amb associacions locals de dones, gent gran, amics dels animals, etc., que no només enforteixen el teixit social, sinó que també posin en valor les tradicions i la identitat del territori. Algunes d’aquestes activitats es veuen plasmades en els testimonis següents:

Els projectes escolars inclouen explorar l’entorn natural i entrevistar emprenedors locals per fomentar vincles amb el territori. Fem un vídeo promocional del poble i entrevistem famílies relacionades o pares i mares de l’escola que són emprenedors (CENF10).

Activitats conjuntes amb tot el poble, com ara murals o danses tradicionals, que reforcen la identitat local, i projectes solidaris amb impacte comunitari i internacional, com cooperatives escolars i accions per al Banc d’Aliments o amb escoles del Senegal (CEAUF7).

En definitiva, aquesta perspectiva i treball “cap a fora” que es pot dur a terme des de les escoles permet veure l’entorn com una riquesa necessària per a la seva viabilitat i la del mateix municipi, així com la de les persones que en formen part.

El patrimoni natural i cultural, com el romànic de la Vall de Boí, els parcs naturals del Cadí-Moixeró o Aigüestortes, o el patrimoni immaterial, com les falles del Pirineu, com assenyalen algunes de les persones entrevistades, són recursos educatius clau per a l’arrelament al territori. Les escoles fan servir aquests espais no només per ensenyar, sinó també per fer entendre a l’alumnat les oportunitats que ofereix el seu entorn. Aquesta connexió entre patrimoni natural i cultural local i educació, que involucra els escolars i la comunitat, és de vital importància com a factor influent en l’arrelament i l’escola com a eix vertebrador.

Així mateix, en l’àmbit educatiu no formal, es destaca el paper d’entitats com “el cau”, que ajuda a cohesionar famílies i infants de diferents edats per reforçar les relacions dins de la comunitat, així com d’espais joves i/o equipaments esportius que actuen tal com a punts de trobada de convivència. Aquestes iniciatives, doncs, reforcen les relacions i les connexions comunitàries i faciliten que el poble es converteixi en un espai de convivència i identitat:

Amb el cau fem activitats obertes al poble i col·laborem amb altres associacions per involucrar-hi tothom, grans i petits (EPJF4).

No obstant això, es detecten necessitats, com incrementar les activitats extraescolars per evitar que les limitacions d'oferta desincentivin les famílies a establir-se al municipi. Experiències com la creació de catàlegs d'activitats unificats del territori que aprofitin els recursos locals, o la sol·licitud de beques per a fer casals a través de serveis socials per trencar desigualtats educatives, demostren l'impacte positiu de potenciar el temps de lleure com a espai educatiu i inclusiu.

D'altra banda, les associacions locals, a través de l'organització d'activitats variades, com ara xerrades, dinars, esdeveniments esportius i culturals, tenen un paper important per fomentar la cohesió social i el sentiment de pertinença al municipi. Aquestes iniciatives connecten el personal docent, l'alumnat, les famílies i l'ajuntament per crear espais de trobada intergeneracional i enfortir el teixit comunitari i el sentiment de comunitat.

Un altre factor clau és el treball amb l'equip docent de les escoles rurals. Evitar-ne la rotació i la desconexió amb l'entorn és fonamental per establir vincles profunds amb la comunitat. Docents implicats en el coneixement de l'entorn que col·laboren amb l'ajuntament poden contribuir a un sentiment fort d'estima i arrelament al territori.

Tal com destaca una de les persones entrevistades, una escola integrada a la comunitat no només educa els infants, sinó que també contribueix al desenvolupament i la sostenibilitat del municipi amb la creació d'un ecosistema educatiu amb connexions locals profundes:

Una escola oberta a la comunitat, que contextualitza el currículum en l'àmbit local i que fa partícip i participa en els projectes de la comunitat [...] És important el fet que hi hagi aquesta consciència, aquest sentiment de pertinença, i el valor que té l'educació dels infants, però també per aquest valor afegit que l'escola té per a la comunitat i per al poble, de potencialitat, de proximitat i de sentiment de pertinença a la comunitat i de poder crear aquest ecosistema educatiu des de la proximitat (ADESEM7).

A tall de síntesi, l'escola rural no és un ens aïllat del seu entorn, i el treball educatiu que s'hi desenvolupa tampoc és un procés aïllat, sinó que ha d'estar integrat dins d'una perspectiva més àmplia que inclou la comunitat. Per garantir la cohesió social i l'arrelament, cal establir sinergies entre l'àmbit educatiu i altres espais socials del municipi, i promoure un sentiment de pertinença que esdevingui el fonament per a la sostenibilitat de les zones rurals. En definitiva, l'arrelament i la cohesió social depenen d'un esforç col·lectiu que combina activitats educatives, accions comunitàries, polítiques inclusives i una connexió directa entre escola i comunitat.

L'escola rural, en connexió amb famílies, associacions i administracions, esdevé un eix vertebrador del municipi i es converteix en un motor essencial per a la sostenibilitat i el desenvolupament dels territoris rurals. Mitjançant projectes que enforteixen la relació entre educació i territori, contribueix a la sostenibilitat social i cultural dels pobles, n'assegura la viabilitat i promou l'arrelament de les futures generacions. Aquest compromís col·lectiu consolida la comunitat i referma el futur dels territoris rurals. En conclusió, si manté una orientació oberta i contextualitzada en l'àmbit local, l'escola rural pot ser un punt neuràlgic de cohesió social i d'arrelament.

### **3.3. Eix III: Escola rural i territori educador**

Les escoles rurals i les zones escolars rurals (ZER) són un model educatiu amb una singularitat destacada, atès que combinen elements que constitueixen grans fortaleses amb desafiaments que requereixen atenció i solucions adaptades. En aquest apartat, es presenten, d'una banda, els aspectes que fan d'aquestes escoles una referència en inclusió, educació personalitzada i cohesió territorial, i, de l'altra, es detallen les febleses i les dificultats que poden limitar-ne el desenvolupament i la sostenibilitat. Aquesta anàlisi busca oferir una visió integral de les escoles rurals i les ZER i ressaltar quin valor tenen, però també mostrar els reptes a què s'enfronten en el seu context únic.

#### **3.3.1. Les escoles rurals i les ZER: fortaleses i oportunitats**

En aquest subapartat, s'analitzaran les fortaleses i les oportunitats de les escoles rurals i les ZER.

Les escoles rurals i les ZER destaquen per unes singularitats i fortaleses que les converteixen en model educatiu de gran potencial. La seva organització i estructura permeten una resposta personalitzada a les necessitats de l'alumnat, i promouen relacions pròximes i col·laboratives entre mestres, estudiants i famílies, la qual cosa contribueix a l'equilibri territorial, al foment de metodologies innovadores i a l'afavoriment d'una educació inclusiva per consolidar-se com un espai d'aprenentatge i convivència que enriqueix les comunitats rurals.

Les escoles rurals es configuren com un motor per a l'equilibri territorial i social a les zones rurals, i fan possible el manteniment de l'escola en poblacions petites. Aquesta proximitat i presència educativa contribueixen al creixement territorial i reforça l'arrelament de les comunitats i la cohesió social en aquests territoris.

L'escola rural, primer, jo penso que és un equilibri per al territori, bàsicament. L'escola rural genera que tinguem escoles en poblacions molt petites i, per tant, afavorim el crei-

xement territorial i també social. Què aporta? Doncs riquesa al municipi i oportunitats (ADESEF11).

A més, des de diferents veus de les persones entrevistades es defensa el model actual de l'escola rural a Catalunya, amb una especial valoració pel sistema ZER, que es considera una fortalesa. Aquest model no només protegeix la identitat i la singularitat de cada escola, sinó que potencia el treball en xarxa i el lideratge distribuït, com recalca un membre del personal tècnic de l'administració de Catalunya, que explica que es valora com a necessari el treball en xarxa entre escoles per posar-se d'acord en un projecte comú de ZER, però preservant alhora la independència i l'essència de cada escola a l'hora de desenvolupar-lo. Aquesta visió sobre les ZER la comparteixen també altres persones entrevistades, representants d'escoles i de ZER.

La ZER, el que fa és mirar de construir un projecte educatiu, un paraigua educatiu, per als centres que la conformen, però cada centre, cada escola, acaba adaptant aquest projecte educatiu al seu context, a la població, a l'alumnat, a la mida de l'escola, i té un equip directiu que vetlla per tot això. La ZER t'aporta musculatura, fins i tot pel que fa a formació (ECATM3).

A la ZER, anem a tots a l'una amb projectes, amb moltes coses, però en tot, perquè l'essència és diferent [...] Hi ha aspectes en comú que hem de fer tots, però cada escola ha de tenir la seva essència i cadascuna té també el seu perfil de famílies, alumnat... Ara bé, nosaltres educativament cada vegada treballem més coses en comú. O sigui, en l'àmbit pedagògic i organitzatiu, perquè ens ajudem, ens passem materials i de tot (CESEM12).

El model de ZER també facilita l'organització pedagògica, amb una visió global i coordinada que assegura l'homogeneïtat en el procés educatiu entre diferents escoles (CEP-JM3).

L'organització pedagògica de les ZER combina l'homogeneïtat en els projectes comuns amb l'adaptació de cada centre al seu context específic, i assegura, per tant, una resposta educativa ajustada a les seves característiques i al perfil de les famílies, i és el treball col·laboratiu entre escoles un dels punts més destacats, una dinàmica que permet compartir materials, metodologies i objectius pedagògics. Així doncs, el model ZER facilita una coordinació global que no només garanteix l'homogeneïtat en els processos educatius, sinó que també afavoreix la cooperació entre centres i, per tant, n'amplifica l'impacte en les comunitats rurals.

Les persones entrevistades defineixen les ZER com un model exemplar de convivència i col·laboració en què el sentiment de pertinença esdevé un element central. Alguns dels diferents professionals entrevistats mostren com a punt fort la col·laboració entre

les diferents escoles mitjançant accions diverses, com l'intercanvi de materials pedagògics itinerants, l'organització de jornades comunes (l'English Day o activitats culturals, esportives i literàries), la participació en programes europeus, projectes interdisciplinaris i activitats com ara camps d'aprenentatge, colònies o sortides. Aquestes accions no només fomenten vincles entre les escoles, sinó que també enriqueixen les experiències educatives de l'alumnat, n'amplien les xarxes socials, desenvolupen valors de cohesió i cooperació, i milloren la qualitat de l'educació.

Les trobades entre alumnes de les escoles membres de la ZER permeten que els infants de centres petits participin en activitats grupals amb d'altres, cosa que en millora la socialització i crea vincles que perduren fins a secundària (CECF5).

Pel que fa al professorat, les ZER impulsen un treball en equip compartit que es manifesta en espais de coordinació del personal docent itinerant i en seminaris de direccions. Aquesta col·laboració reforça l'eficiència i l'organització conjunta, i ajuda a crear una visió global i coordinada del model pedagògic de la ZER. Així mateix, en alguns territoris existeixen agrupacions informals de personal directiu o equips docents que afavoreixen el suport mutu entre professionals.

D'altra banda, quant al professorat, com a part positiva se'n destaca el treball en equip compartit, com la creació d'espais de treball del personal docent itinerant i l'existència de seminaris de direccions. Aquesta col·laboració reforça l'eficiència i l'organització conjunta, i ajuda a crear una visió global i coordinada del model pedagògic de la ZER. Així mateix, en alguns territoris hi ha agrupacions informals de personal directiu o equips docents que afavoreixen el suport mutu entre professionals.

Nosaltres, a la ZER sempre repartim la plantilla en funció de les necessitats de cada escola perquè ens permet ser més eficients. Els mestres d'anglès i els d'educació física de les ZER fan trobades conjuntes per coordinar-se i compartir materials o metodologies (CESEF17).

Quant a l'organització, les ZER destaquen per la seva capacitat de distribuir de manera equilibrada els recursos i adaptar-se a necessitats o realitats específiques del context. A més, la multigraduació inherent a l'escola rural es presenta com una gran fortalesa.

El fet que infants de diferents edats comparteixin la mateixa aula multinivell genera autonomia en l'alumnat, afavoreix els processos de col·laboració i ajuda mútua, enriqueix les experiències individuals, atorga diversitat d'aprenentatge i fomenta valors d'empatia i autonomia per crear una realitat que s'assimila més a la vida real, en què conviuen diferents persones de diferents edats i no hi ha una separació tan marcada entre edats. A més, aquesta estructura duu a la personalització dels aprenentatges i fa-

cilita que aquells infants que requereixen més suport rebin una atenció personalitzada i adaptada a les seves necessitats.

En l'àmbit pedagògic, les escoles rurals es caracteritzen per l'ús de metodologies innovadores i un enfocament global de l'aprenentatge que n'integra el valor competencial i vivencial. El fet de treballar amb programacions ajustades a diverses capacitats i grups crea un ambient inclusiu i de qualitat, atès que requereix crear programacions mitjançant situacions d'aprenentatge per a diferents cursos, capacitats, etc. Alguns centres destaquen perquè implementen programes com l'Enfocament Restauratiu Global, que milloren la convivència i la resolució positiva dels conflictes.

Per il·lustrar alguns d'aquests aspectes, es mostren les veus d'algunes de les persones entrevistades:

Doncs, punts forts per mi serien això, que són escoles més familiars, més obertes a l'entorn, com a norma general, més flexibles. Bé, que facilitem la convivència en una escola petita, i la mateixa organització de la ZER. A més, aquí hi ha molta innovació, a les escoles hi ha la cultura de treballar molt. I les escoles, la veritat és que participen molt en tot el que es proposa. Fan molts projectes d'innovació. Hi ha pràctiques d'escoles molt interessants (ADEARF16).

A l'escola, s'agrupen alumnes de diferents edats a la mateixa aula, cosa que fomenta el treball cooperatiu i l'ajuda mútua entre alumnes grans i petits. Aquesta estructura també ofereix la possibilitat que l'alumnat avançat treballi amb grups d'edat superior o que aquells que necessiten més suport tinguin més temps i atenció dins del grup més adient (CEPJM3).

Llavors els nens i les nenes hi intervenen més, hi ha més participació, i el fet de ser pocs també és com una petita família, hi ha molta confiança de seguida i sentiment de grup, i d'ajudar el gran al petit. El vincle és molt fort amb els infants del grup, i fins i tot amb els de l'escola, perquè totes fem apadrinament lector i llavors hi ha un alumne més petit i un de més gran, el fillol i el padrí, i es genera molt vincle i suport mutu (CEUF26).

D'altra banda, les escoles rurals excel·leixen per la seva capacitat d'individualitzar l'aprenentatge en un ambient tranquil i col·laboratiu gràcies a les ràtios baixes d'alumnes. Aquesta proximitat afavoreix la construcció de relacions profundes de confiança entre docents, alumnes i famílies, i crea un vincle emocional que potencia el desenvolupament integral de l'alumnat. Així doncs, com a fortalesa destaca la personalització dels aprenentatges, acompanyada d'una vinculació emocional fruit d'aquestes relacions intenses, i el coneixement profund (tant entre personal docent i alumnat com entre l'alumnat) en un ambient familiar tranquil i de confiança per les ràtios baixes d'alumnes i/o la mida petita de les aules.

Es realça que les escoles rurals tenen un impacte significatiu en la millora de l'èxit acadèmic de l'alumnat gràcies a la seva capacitat per atendre millor les necessitats personals. Aquest entorn permet ajustar les adaptacions educatives, incidir en dificultats específiques i potenciar les capacitats de cada infant:

Que l'alumnat pugui créixer en la mesura de les seves possibilitats, dels seus interessos, i a més, amb l'exigència o el repte al davant (ADESEF11).

Aquesta atenció personalitzada, fonamentada en la proximitat, facilita una experiència educativa en què cada alumne es desenvolupa en un ambient enriquidor.

En aquesta línia, altres aportacions de persones informants corroboren aquests aspectes:

En una escola rural hi ha molta relació humana i els infants creen lligams de cura entre ells (CEPJF6).

És una escola que acompanya, que genera pau, que també fa que l'alumnat tingui vivències molt directes i un acompanyament emocional, de primera mà. A més, afavoreix un model educatiu que atén una diversitat de manera implícita (ADESEF11).

L'atenció personalitzada és clau per garantir que tot l'alumnat, independentment de les seves necessitats, se senti part de la comunitat educativa (CEPJM3).

D'entrada les fortaleeses són el tractament del multigràu, l'aprofitament de l'entorn i de coneixement del patrimoni, tant material com immaterial (CESEF13).

Entre les experiències pedagògiques més valorades, destaca la implementació de la codocència, una metodologia que permet que dos mestres col·laborin dins l'aula per oferir suport tant a aquell alumnat que requereix reforç com al que té un ritme d'aprenentatge més accelerat. Alhora, es posa en relleu el treball cooperatiu com una eina essencial per enriquir el procés educatiu: el fet que l'alumnat s'ajudi mútuament fomenta valors d'empatia, col·laboració i cohesió dins el grup.

A més, es ressalta la importància de la implementació de programes d'educació emocional i la realització d'assemblees en aquestes escoles. Aquestes iniciatives tenen com a objectiu desenvolupar les competències emocionals de l'alumnat i promoure una convivència positiva. Les assemblees, en particular, són espais on els infants poden expressar les seves opinions, participar activament en la presa de decisions i aprendre a gestionar conflictes de manera constructiva, la qual cosa reforça el sentit de pertinença i la responsabilitat col·lectiva.

D'altra banda, s'identifiquen experiències positives, com el desenvolupament d'estratègies i de metodologies com la codocència, on dos mestres treballen plegats dins l'aula i hi donen suport, la qual cosa permet un seguiment més personalitzat, tant per a aquell alumnat al qual li cal reforç com per a aquell que pot avançar més ràpidament. També es posen en relleu el treball cooperatiu, que enriqueix molt, perquè l'un ajuda l'altre, la implementació de programes d'educació emocional i la realització d'assemblees.

En conjunt, l'atenció individualitzada, la codocència, el treball cooperatiu i les accions enfocades al benestar emocional són elements clau que defineixen l'escola rural com un model educatiu capaç de crear una experiència integral i transformadora per a l'alumnat. Aquesta combinació de factors no només incideix positivament en el rendiment acadèmic, sinó que també contribueix al seu desenvolupament personal i social, una situació que consolida les escoles rurals com un entorn de referència pedagògica.

Una de les fortaleeses més destacades de les escoles rurals i de les ZER està relacionada amb l'educació inclusiva. D'acord amb les opinions de moltes de les persones entrevistades, les escoles rurals es caracteritzen pel seu caràcter inclusiu i acollidor, que es veu potenciat per una estructura i una mida petita que permeten que tot l'alumnat participi activament en les activitats d'aula amb els suports necessaris. A més de l'ús de metodologies com la ja comentada codocència, en alguns casos es compta amb la distribució estratègica de recursos entre les escoles de la ZER, com les auxiliars d'educació especial o el professorat d'educació especial. Alhora, en l'àmbit tutorial es treballa de manera individualitzada, analitzant i preparant el material i els recursos necessaris per a cada realitat.

Un altre aspecte destacat és l'acollida de l'alumnat nouvingut. Les persones entrevistades subratllen que s'integren ràpidament i, en aquells casos en què no són originaris de Catalunya, se'ls facilita l'ús de la llengua catalana, tant dins com fora de l'escola, i la utilitzen com a llengua familiar gràcies al treball que es fa des dels centres educatius. Aquesta acollida és reforçada per la intervenció de professionals, com els referents LIC dels Serveis Educatius de Zona, que donen suport específic a l'aprenentatge de la llengua i altres àrees necessàries.

Pel que fa a la detecció i la intervenció de necessitats específiques, algunes de les persones informants afirmen que, a més de comptar amb la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), les escoles rurals es beneficien de les seves dimensions reduïdes, perquè permeten una identificació ràpida i una resposta immediata en l'elaboració de plans individualitzats (PI) per a alumnat amb necessitats educatives específiques, i de la implementació de protocols i programes d'intervenció personalitzada i suports específics gràcies al treball conjunt amb l'EAP (Equip d'Atenció Psicopedagògica). Aquesta

ràpida capacitat d'actuació és un dels punts que més valoren les persones entrevistades:

Això és el que. Que coneixes tan bé l'alumne que com a mestre pots veure més aquestes necessitats que té. I també hi ha tot aquest treball en xarxa amb l'equip docent, o sigui, a part dels mestres que formem part d'aquella escola, coordinem per poder fer aquest seguiment de l'alumnat, i disposem de la mestra d'educació especial, de la professional de l'EAP, i si cal, atendre des dels serveis socials, o el que sigui. En aquest sentit, jo penso que es pot atendre correctament (CEBM22).

Consegüentment, una de les fortaleeses de l'escola rural és la seva capacitat per detectar i atendre ràpidament les necessitats de l'alumnat gràcies a la proximitat i la relació estreta entre mestres, alumnes i famílies. Aquesta comunicació freqüent facilita una observació directa i detallada que permet identificar dificultats de manera precoç i actuar de manera immediata. Això es tradueix en l'elaboració de plans individualitzats (PI) que responen a les particularitats de cada alumne i asseguren una intervenció ajustada a les seves necessitats.

Aquest model educatiu es beneficia de la coordinació de recursos específics, com la col·laboració amb el CREDA (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius) o l'EAP. El professorat d'educació especial, conjuntament amb els tutors i amb el suport d'aquests professionals, fa un seguiment continuat del progrés dels alumnes i en garanteix una resposta ràpida i eficaç davant de qualsevol dificultat, tant acadèmica com personal. Aquesta organització no només contribueix a l'atenció personalitzada, sinó que també reforça la confiança de les famílies en l'escola rural i afavoreix una educació de qualitat basada en l'equitat.

Aquest caràcter inclusiu de l'escola rural es mostra amb les veus explícites d'algunes de les persones entrevistades:

És inclusiva tant sí com no. Ho comparteixes tot, des de l'entrada al centre fins que vas a casa. Comparteixes l'aula, activitats, moltes coses... Jo crec que ho tenim més fàcil que les escoles grans. I llavors, a l'hora de detectar necessitats, és molt directe, són diferents cursos, però tot el que necessites ho tens més a mà. I al final els tractes són més propers. A més, tenim el servei de l'EAP, i tot això ens ajuda. Ho tenim molt bé, la veritat, estem bastant coberts (CEVAF8).

Hi ha tant contacte que fins i tot els mateixos infants t'ajuden amb la inclusió. La inclusió existeix a tots els nivells, tant dels companys com dels mestres. És espontània. I metodologies com el treball internivell i l'apadrinament lector hi ajuden (CENF9).

Tal com s'ha vist abans, les escoles rurals són espais on l'educació inclusiva es desenvolupa de manera excepcional gràcies a la proximitat i la flexibilitat del seu model educatiu. A continuació, es comenten diverses experiències que reflecteixen aquest compromís, s'adapten a les necessitats individuals i generen oportunitats equitatives per a tot l'alumnat.

Una de les iniciatives és la implementació d'activitats extraescolars, com el projecte de multiesports, que proporciona un espai de trobada entre les escoles membres d'una ZER. Aquest tipus d'activitat fomenta la convivència, les relacions interpersonals i el sentiment de pertinença entre infants, i afavoreix el seu desenvolupament social. A més, des del CRP (Centre de Recursos Pedagògics) s'impulsen projectes com *Caixes liles*, que inclouen materials didàctics per treballar la inclusió i la coeducació. Una altra acció és la implementació de tallers de suport assistit subvencionats per cobrir necessitats específiques o el projecte *Rural Lab 06*, que té com a objectiu apropar la tecnologia a les escoles rurals. A banda, s'afavoreix també la inclusió amb la metodologia de treball pròpia de l'escola rural, la qual incorpora racons, espais d'aprenentatge i treball cooperatiu que garanteix que l'alumnat tingui les oportunitats necessàries per progressar. Finalment, s'indica que la convivència transcendeix l'espai escolar i s'estén a les relacions fora de l'aula per crear vincles sòlids entre infants de diferents orígens:

Ara fa dos anys hem proposat de fer una activitat extraescolar [...] una activitat que es diu multiesports, [...] és un moment de trobada de totes les escoles (CESEF14).

Des del CRP, fa activitats com *Caixes liles*, amb materials per tractar la inclusió i la coeducació (CESOF15).

Hem implementat tallers de suport assistit subvencionats, en alguns casos, per cobrir algunes necessitats (CESEF17).

La convivència és dins i fora de l'escola. O sigui, la convivència que tenen dins de l'escola és la que poden viure després fora. I que un nen hagi vingut de l'Àfrica, per exemple, què passa? I tu veus que juguen junts, es busquen [...] (CENF19).

A l'escola es fa ús de metodologies diverses que s'adapten a les necessitats de cada alumne, com racons, espais d'aprenentatge i treball cooperatiu. I hi ha atenció individualitzada per detectar necessitats i garantir que tot l'alumnat tingui oportunitats d'aprenentatge igualitàries (CEUF26).

En resum, tal com explica una de les persones informants, les escoles rurals destaquen per la detecció ràpida de necessitats gràcies al nombre reduït d'alumnes per aula. Aquesta proximitat permet una observació més directa i una interacció més persona-

litzada, així com la coordinació amb altres professionals externs i interns. La relació estreta amb les famílies és clau en el procés, ja que el contacte diari facilita la comunicació i la col·laboració.

Per detectar necessitats, la mestra ha d'estar molt atenta. Primer, es detecten, jo crec que fins i tot abans que en una escola ordinària, perquè l'observació és més propera, més directa, hi ha menys nens a l'aula, tens més temps per observar i interactuar de forma individual amb els teus alumnes. Després, si detectes una dificultat o qualsevol problema, de seguida parles amb els companys al claustre de l'escola i amb la mestra d'educació terapèutica, i a partir d'aquí s'activen tots els protocols, com en qualsevol escola. La família, com que la relació és del dia a dia, o sigui, entrem a la classe i parlem cada dia, ja comences dient-los que sàpiguen que hem començat a detectar aquestes coses, que ja els direm què, i ens reunim, parlem... Si s'ha de fer una observació des de l'EAP, es fa el protocol com a totes les escoles, sense cap diferència (CEPJF6).

Així doncs, la capacitat d'adaptació de les escoles rurals a les necessitats i les realitats de l'alumnat i les seves famílies, i les diverses situacions actuals esdevenen una de les fortaleeses més valorades. L'organització d'aules internivell, on alumnes de diferents edats i nivells treballen conjuntament, fomenta la col·laboració, l'ajuda mútua i la diversitat d'aprenentatges. Aquest sistema no només enriqueix els processos educatius, sinó que també reflecteix una realitat similar a la vida quotidiana, en la qual persones de diferents edats conviuen i col·laboren. A més, facilita la inclusió social i educativa de l'alumnat nouvingut i les seves famílies.

En conjunt, el caràcter inclusiu de les escoles rurals no només garanteix una atenció personalitzada, sinó que també fomenta un ambient de confiança, suport mutu i convivència amb un impacte positiu tant en l'alumnat com en les famílies. Les fortaleeses de les escoles rurals i del model ZER les posicionen com un referent d'adaptabilitat, convivència i equitat educativa.

### 3.3.2. Les escoles rurals i les ZER: reptes i dificultats

Tot i les fortaleeses i les oportunitats identificades en l'anterior apartat, les escoles rurals i les ZER han de fer front a un seguit de reptes i dificultats que afecten tant l'àmbit pedagògic com l'organitzatiu i social, i que sorgeixen en gran part per la complexitat de respondre a les especificitats del context rural i per la manca de recursos, infraestructures i suport institucional adequat. A continuació, s'analitzen els principals desafiaments detectats a partir de les reflexions de les persones informants.

Primerament, reprement algun dels aspectes destacats en l'anterior apartat com a positius, i per analitzar-ho des d'una altra mirada per part de les persones entrevistades,

es destaca que el treball multigrau, una característica distintiva de les escoles rurals i assenyalada com una de les principals fortaleses, pot convertir-se també en un repte significatiu per al professorat, especialment per als docents novells que s'inicien en aquest model educatiu. La programació de situacions d'aprenentatge multigrau requereix una elevada capacitat d'adaptació i planificació, la qual cosa pot generar sentiments de solitud, sobretot quan aquestes tasques es fan de manera individual, si es té en compte la grandària de l'escola. Per pal·liar aquesta situació, es ressalta la importància de mantenir trobades i coordinacions entre els docents de la ZER que serveixen per compartir experiències, sumar esforços i crear vincles professionals que alleugereixen la càrrega emocional i tècnica d'aquesta tasca, motiu pel qual la majoria d'equips directius cerquen un dia a la setmana per reunir-se.

D'altra banda, el fet de ser un claustre format per poc personal docent fa que les relacions de proximitat entre els companys i les companyes esdevinguin molt importants, així com la necessitat de cooperar-hi, entendre-s'hi i avenir-s'hi, ja que, en cas que les relacions no siguin favorables, poden sorgir dificultats afegides a la feina.

Una de les dificultats detectades està relacionada amb les limitacions infraestructurals i de recursos. Moltes escoles rurals tenen mancances en infraestructures bàsiques, com laboratoris, pavellons esportius, cuines pròpies o espais adequats per a activitats pedagògiques. Aquestes limitacions afecten la qualitat educativa i redueixen les opcions pedagògiques disponibles. A més, la distribució territorial de les escoles dins d'una ZER, sovint separades per llargues distàncies, dificulta la coordinació i la interacció regular entre el personal docent.

Un altre desafiament important és la manca d'estabilitat del claustre docent. La rotació excessiva de mestres és especialment problemàtica en escoles rurals petites per la seva mida, ja que impacta directament en la continuïtat dels projectes educatius i dificulta la creació de vincles sòlids amb l'alumnat, les famílies i la comunitat, i afecta també l'estabilitat emocional de l'alumnat i la cohesió dels equips de treball. Tenir una plantilla reduïda fa que qualsevol baixa o canvi afecti significativament el funcionament de les escoles. A més, els professionals itinerants sovint han de cobrir llargues distàncies sense una compensació adequada i les baixes curtes de docents són difícils de substituir i, per tant, afecten l'eficàcia pedagògica i l'estabilitat de l'alumnat.

Un altre repte gira entorn de la falta de formació del personal docent i la manca de suport institucional. El professorat de les escoles rurals topa amb obstacles per accedir a formació contínua de qualitat, ja sigui per la manca en algunes zones rurals de formadors disponibles o per les dificultats logístiques i pressupostàries que es requereixen. Així mateix, es reclama una formació inicial específica sobre escola rural, oferta des de les universitats, per preparar adequadament els futurs docents per a aquest entorn

educatiu singular. A aquest dèficit formatiu s'afegeix la "multifunció", que acostuma a recaure en les direccions d'aquestes escoles, que sovint no tenen ni personal administratiu ni d'administració i serveis, i, per tant, han d'assumir tasques administratives, burocràtiques i logístiques, a més de les pròpies de la docència, fet que pot derivar en una sobrecàrrega significativa. Així, el personal docent ha de fer des de tràmits de tota mena fins a suport educatiu extra. Aquestes limitacions en l'àmbit organitzatiu també en limiten la implementació de projectes. Així, per exemple, es comenta que, davant la dotació a les escoles de recursos digitals, tecnològics i de robòtica per part de l'administració, en alguns casos falta personal amb formació especialitzada per poder implementar-los adequadament, i sovint no és una necessitat prioritària.

D'altra banda, es posa en relleu la manca de consciència i interès del professorat de voler estar en una escola rural i la necessitat de crear estratègies per fidelitzar-lo, pensant en factors que poden afavorir-ne l'estabilitat i el lideratge compartit.

Un altre punt està relacionat amb els canvis demogràfics i la complexitat social de les poblacions rurals actuals. Aquests canvis demogràfics i socioculturals han alterat el perfil de l'alumnat i les famílies que històricament formaven part de l'escola rural. Les noves generacions sovint no tenen el vincle amb la vida rural que caracteritzava antigament aquestes comunitats. Així, per exemple, es comenta que el relleu generacional baix en el sector de l'agricultura ha fet que actualment molts dels infants anomenats com a "nens i nenes de poble" ja no tinguin un cert coneixement de la vida rural al camp que abans sí que tenien. D'altra banda, han augmentat les necessitats personals i socioeconòmiques de les famílies, fet que incrementa la complexitat educativa i social i requereix una adaptació constant del sistema escolar.

Tenim necessitats socioeducatives especials. Anys enrere no en teníem tantes, però a mesura que avancem, doncs, n'hi ha al davant. I sí, cada vegada hi ha nens i nenes amb més necessitats. I presència de complexitat en les famílies, i infants amb problemàtiques... com en les escoles grans (CEUM23).

Una altra dificultat que es presenta en les escoles rurals, especialment pel perfil de l'alumnat, és la necessitat d'incorporar recursos humans específics dins l'escola i d'accedir a serveis educatius especialitats. D'una banda, hi ha dificultats de disposar de recursos humans específics dins l'escola com, per exemple, personal tècnic en educació infantil, auxiliars d'educació especial (vetlladors/es), personal tècnic d'integració social, auxiliars de conversa i especialistes en pedagogia terapèutica. Aquesta escassetat repercuteix directament en la capacitat del sistema per atendre les necessitats educatives especials de l'alumnat. I, de l'altra, ateses les distàncies, les ràtios d'alumnes o les dimensions de l'escola, entre altres factors, hi ha certa escassetat d'atenció i suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials

(NEE) per part dels professionals de serveis especialitzats externs com logopèdia, psicopedagogia o treball social. També es veu limitada la coordinació amb serveis socials i altres agents externs. Els serveis especialitzats, com CSMIJ o CDIAP, sovint es concentren a les capitals de comarca o província, fet que dificulta l'accés per a famílies sense mitjans de transport. La distància geogràfica i la insuficiència de serveis itinerants generen desigualtats significatives entre zones rurals i urbanes, i afecta, per tant, la inclusió i l'equitat educativa, i genera desavantatges en l'atenció i el tractament de les necessitats educatives especials de l'alumnat de les escoles rurals:

Falten serveis itinerants, com un CSMIJ o un CDIAP, per apropar recursos a les famílies de zones rurals (CESEF17).

Quan vas amb un servei extern, com el CSMIJ, costa que atenguin el nen o facin un diagnòstic, i després que et donin eines per treballar a l'aula (CENF19).

Els serveis educatius especialitzats no estan adequadament adaptats a l'entorn rural, cosa que genera desigualtats respecte a zones urbanes (CEUF26).

El problema que en realitat trobes més és que potser tarden una mica més de temps [...] venen una vegada al mes. Hi ha limitacions en recursos personals i normatives que impedeixen accions immediates (CENM20).

Una altra fita és la incertesa amb què les ZER viuen quant a la dotació de recursos generals, atès que depenen en certa manera de la matrícula d'alumnes. Si baixa el nombre d'alumnes matriculats a l'escola, se la dota amb menys mestres, recursos, etc. Per tant, la planificació d'espais i plantilles es veu condicionada per estadístiques demogràfiques. D'altra banda, la matrícula viva, característica recurrent en escoles rurals (sobretot en aquelles comarques on el sector primari és el principal), representa un desafiament constant. El flux d'alumnes que arriben o marxen durant el curs genera una situació d'incertesa que impacta tant en la planificació de plantilles com en la gestió dels recursos disponibles. Aquesta fluctuació, combinada amb la diversitat cultural, personal i social de l'alumnat, incrementa la necessitat de mesures adaptatives i suports específics que no sempre són accessibles. A més, el fet que les escoles rurals no siguin reconegudes com de màxima complexitat, malgrat que comparteixen característiques similars amb altres centres, en limita la capacitat d'obtenir més recursos, com ara aules d'acollida o suports addicionals.

Tenim molta matrícula viva. Comences el curs amb una previsió i al llarg de l'any potser t'hi venen deu alumnes nous sense recursos addicionals (CESEF17).

Diria que ara tenim aquests dos fronts oberts, el del despoblament, que repensin sense caure en escoles que segreguin, ni pobles segregadors, però que repensin el fet de l'equitat, que si es pot marxar del poble, també s'hi pugui arribar. Tenir una escola de qualitat (ECATM3).

Finalment, un altre aspecte que les persones informants contemplen és la limitació de la socialització de l'alumnat i les desigualtats en les activitats extraescolars. La socialització de l'alumnat a les escoles rurals pot veure's limitada per les baixes ràtios d'alumnes, una situació que dificulta la diversitat d'interaccions socials —per exemple, pot haver-hi només un alumne per nivell o grup d'edat, o pocs infants que, des de petits, romanguin sempre junts— i pot restringir el seu desenvolupament social, tot i que aquesta mancança sovint s'intenta compensar amb trobades de ZER, amb activitats conjuntes, fent activitats extraescolars en altres municipis o amb altres tipus d'activitats en espais d'educació no formal.

Això no obstant, les ràtios baixes dificulten la realització d'activitats com ara esports d'equip (fer un partit de futbol, bàsquet...) o sortides amb grups grans. Alhora, les oportunitats d'activitats extraescolars també són vistes com una font de desigualtat entre l'alumnat a causa dels desavantatges logístics existents a l'escola rural, en què les activitats extraescolars o els desplaçaments sovint depenen del nombre d'alumnes i de la possibilitat de mobilitat de les famílies per disposició de transport, horaris laborals o nivell socioeconòmic i cultural. D'altra banda, la participació en activitats extraescolars es percep com una font de desigualtat, ja que depèn de factors com la mobilitat de les famílies, els horaris laborals o el nivell socioeconòmic i cultural. El cost de les excursions o les colònies també és més elevat a les ZER per la mida reduïda dels grups, i sovint requereix esforços addicionals per accedir a subvencions que garanteixin la participació de tot l'alumnat:

L'únic inconvenient d'una escola rural [...] és que els pares i les mares han de fer més de taxistes (CENF10).

Moltes famílies es veuen obligades a traslladar-se a municipis més grans per accedir a activitats extraescolars, tot i tenir espais i equipaments públics infrautilitzats als seus municipis (ADNM4).

Un altre desafiament és l'accés limitat a recursos culturals, socials i educatius a causa de l'aïllament geogràfic d'alguns municipis rurals. L'accés a la cultura i la ciència en algunes zones rurals és més complicat per la llunyania de grans centres urbans. Així, l'aïllament geogràfic d'algunes escoles rurals situades en municipis remots o lluny de les carreteres principals i de les capitals de comarca restringeix l'accés a activitats culturals i científiques, ja que teatres, museus i altres infraestructures se situen lluny

d'aquestes zones rurals, una situació que afecta l'experiència educativa global i limita les oportunitats d'aprenentatge fora del context escolar habitual. Aquestes circumstàncies poden reforçar desigualtats entre l'alumnat de zones rurals i urbanes.

Finalment, s'identifica com a repte la manca de reconeixement i suport institucional. Malgrat els beneficis demostrats del model d'escola rural, encara no rep el reconeixement que mereix a escala social i política. Les polítiques educatives no sempre responen a les necessitats específiques d'aquests contextos, i la manca d'inversió posa en risc la sostenibilitat d'aquest sistema. Es comenta, doncs, que cal visibilitzar i donar a conèixer les ZER i la tasca que s'hi desenvolupa des de la formació inicial dels futurs mestres, i també des de l'àmbit educatiu i social en general, i incidir-hi perquè les polítiques educatives implementades responguin a les necessitats específiques de la realitat de l'escola rural.

Tot i els beneficis demostrats, el model d'escola rural encara no rep el reconeixement que mereix. La manca d'acompanyament i d'inversió és un perill constant, invertir en una escola petita costa més i es veu com a menys rendible (CEARM4).

L'escola rural té un gran valor com a model educatiu, però no hi ha un relat homogeni que ho afavoreixi a tot Catalunya (ADNM4).

Resumint, les escoles rurals i les ZER s'enfronten a múltiples reptes que, si bé posen a prova la seva capacitat d'adaptació i sostenibilitat, també ofereixen oportunitats per millorar la qualitat i la sostenibilitat del model. La manca de recursos humans específics i serveis educatius especialitzats limita l'atenció inclusiva i equitativa a l'alumnat, mentre que la matrícula viva i la fluctuació d'estudiants dificulten la planificació pedagògica. A més, l'aïllament geogràfic i les desigualtats en activitats extraescolars i culturals generen barreres addicionals per a l'alumnat i les seves famílies.

Per abordar-los es requereix una aposta decidida de les polítiques educatives i institucionals. Cal reforçar el suport institucional, millorar les infraestructures i els recursos disponibles, impulsar la formació específica per al professorat i fomentar la fidelització dels equips docents, així com un reconeixement més ampli. Amb un enfocament global i coordinat, aquestes escoles poden continuar sent un referent educatiu i social a les zones rurals per fomentar la cohesió territorial i social.

### 3.3.3. Treball en xarxa: agents que intervenen en l'ecosistema educatiu rural

Les escoles rurals, tal com s'ha anat comentant, es caracteritzen per la seva obertura a la comunitat educativa i a l'entorn, un tret essencial que les posiciona com a eixos de cohesió social i dinamització cultural. Ara bé, cal profunditzar més i avançar cap a la

creació de projectes i espais d'interacció i col·laboració, de caràcter comunitari, que fomentin un autèntic ecosistema educatiu i impulsin la transformació de l'entorn rural cap a un model de territori educador. En aquest context, el treball en xarxa emergeix com una estratègia clau que aprofita els recursos ocals, fomenta el sentiment de pertinença i crea ecosistemes educatius adaptats a les especificitats del territori. Aquesta visió requereix la implicació activa d'entitats, institucions i altres agents del territori, com es comenta a continuació:

Tota la comunitat educativa, les entitats culturals, els ens locals, les famílies, etc. han de comptar que l'escola és el seu punt de trobada per desenvolupar projectes comunitaris. Si l'escola no obre les portes metafòricament perquè la gent del voltant participi en tot el que hi passa i no fa l'esforç de tenir-la en compte amb allò que ells volen desenvolupar, no pararem el despoblament ni farem atractius els municipis rurals, perquè la dinàmica comunitària, no dic socioeconòmica, comunitària i cultural, és la que fa que tu et sentis bé vivint en un lloc (ESEM6).

Com destaca l'anterior persona entrevistada, l'escola rural ha d'esdevenir un punt de trobada dinàmic per a tota la comunitat educativa i els diversos agents implicats, i això pressuposa l'obertura de l'escola al seu entorn i a la comunitat, i un esforç conscient del teixit comunitari per participar en els processos educatius per contribuir a construir de manera dinàmica i activa el sentiment de pertinença al poble i al territori.

D'altra banda, tal com es destaca tot seguit, la mateixa vida social que es desenvolupa a les poblacions conté aquesta mirada comunitària en molts municipis rurals i, per tant, facilita de manera natural una millor connexió. Aquesta quotidianitat crea oportunitats d'aprenentatge i col·laboració que s'integren en les experiències escolars, com, per exemple, visites al poble per explorar el patrimoni local, activitats amb la pagesia, jocs al parc, etc. Les persones entrevistades valoren les potencialitats que té el territori en aquest àmbit i fan palesa la diversitat d'agents que hi intervenen:

La vida social de poble permet que els nens es trobin al carrer, juguin al parc i facin vida comunitària. Projectes que aprofiten els recursos locals, com visites al poble, col·laboració amb pagesos o activitats amb associacions (CENF19).

Penso que una de les virtuts de l'escola rural és aquesta proximitat directa amb la comunitat, i que de vegades determinats projectes es facin o es pensin ja amb clau de comunitat. I no depèn només de l'escola, sinó dels agents que hi intervenen: ajuntament, consells comarcals, entitats, associacions del municipi... Per tant, en el model rural és clau que es generin taules o plataformes de treball amb representants de la comunitat, l'escola, l'ajuntament i altres entitats que ajudin a connectar el currículum amb la realitat local (ACCESM8).

Així doncs, aquest potencial s'ha d'articular a través de la implicació de diversos agents: ajuntaments, consells comarcals, associacions i altres entitats locals. La coordinació entre aquests actors permet dissenyar projectes educatius que connectin el currículum amb la realitat local.

Es ressalta que les escoles rurals potencien diverses activitats que connecten la comunitat educativa amb el poble per fomentar el sentiment de pertinença i implicació familiar. S'hi desenvolupen, doncs, diverses accions fruit del treball en xarxa que promouen l'intercanvi i la col·laboració entre diferents agents del territori i la participació activa de la comunitat. A continuació, es mostren algunes d'aquestes iniciatives encaminades a construir ecosistemes educatius rurals sòlids en diferents territoris:

Vam començar amb les àrees del Consell General, Medi Ambient, Sanitari... i ara ho estem ampliant a associacions i empreses, i llavors fem com un butlletí on recollim totes les ofertes del territori i un per les escoles perquè sàpiguen tots els recursos que tenen a la base; recursos a tot nivell social, educatiu, cultural... (ADEARF16).

L'Associació és el principal motor de dinamització social i educativa al municipi. L'escola rural de Guimerà, que forma part de la ZER, és un agent fonamental per al desenvolupament socioeducatiu del municipi. A més de les classes formals, participa activament en activitats col·laboratives amb l'associació i l'ajuntament, organitza activitats que inclouen totes les edats i fomenta la cohesió social mitjançant iniciatives culturals i formatives. Les entitats locals i comarcals també són part activa del teixit socioeducatiu i participen en activitats com la promoció del patrimoni cultural, els esports i la integració social (EUM7).

Aquestes experiències subratllen la importància del treball en xarxa i converteixen l'escola en l'epicentre d'un territori educador compromès amb la seva comunitat.

La dinàmica i la tradició del teixit associatiu existent a les poblacions rurals, a més de la cobertura de necessitats culturals i socials, actua com un catalitzador en el treball en xarxa i promou una connexió directa i una col·laboració activa entre tots els agents implicats en l'educació, cosa que pot marcar la tipologia i el nombre d'activitats i projectes que s'hi poden desenvolupar. Així doncs, es considera imprescindible que l'escola i les famílies col·laborin amb entitats locals i socials, i participin en projectes locals, un tret fonamental per vincular l'educació amb la vida comunitària. Continuament amb els comentaris de les persones informants, cal estar connectat amb l'entorn i amb totes les associacions que hi ha a la població, atès que són essencials per integrar l'escola a la vida local, i a l'inrevés, i això no només ajuda a incloure l'escola a la vida local, sinó que també afavoreix el sentiment de pertinença en les famílies i l'alumnat, i fa que l'educació transcendeixi els límits físics del centre escolar.

Aquestes entitats que formen part i treballen en xarxa dins els ecosistemes educatius rurals juntament amb l'escola i les administracions locals poden ser molt diverses. Tal com es va recollint de les persones entrevistades, s'identifiquen, entre d'altres, associacions de famílies, de dones, de gent gran i culturals; centres artístics; esplais i centres de lleure; associacions de muntanya i d'animals; institucions com la universitat (grup GIER) o d'altres dins el desenvolupament rural local, com ARCA; centres de recursos pedagògics dels serveis educatius, centres de dia de gent gran; residències, etc.

En aquest sentit, les escoles rurals formen part d'una xarxa àmplia i heterogènia que inclou una diversitat d'associacions i entitats, un entramat que permet desplegar iniciatives educatives que aprofiten els recursos del territori, com el patrimoni cultural i natural.

Alhora, s'identifiquen també professionals concrets i altres entitats —que es detallen a continuació—per visualitzar la rellevància que s'atorga a aquests intercanvis i com es crea aquest treball en xarxa:

L'associació de la gent gran ha d'estar involucrada en el que passi a l'escola; l'associació cultural "x" del poble ha d'estar involucrada en el que passi a l'escola (ESEM6).

S'han implementat programes específics com el programa amb un grup de la universitat per treballar educació emocional i el projecte Centres en Dansa per fomentar la inclusió i la igualtat d'oportunitats (CESEF21).

Les escoles treballen amb diferents associacions locals per abordar necessitats socials i culturals, parlem amb l'associació de jubilats o amb els Amics dels Animals, i aquestes relacions contribueixen a una millor integració dels alumnes i fomenten la vinculació amb l'entorn (CESEF13).

Tenim un equip que és de quatre persones i que treballen en tota la part més d'associacionisme, dinamització juvenil, programes o projectes en clau cultural i socioeducativa, i en assessorament als ajuntaments i a les regidories (ACCESM8).

Entitats com ARCA, GIER i l'Agenda Rural de Catalunya han estat clau en l'impuls d'una educació integral (ECATM8).

En els agents, s'inclouen el "cau" (EPS) i altres associacions locals, com l'associació de dones i el club ciclista, que col·laboren en activitats comunitàries com la revetlla de Sant Joan. A més, des del cau s'intenta col·laborar sempre amb altres entitats per fer treball en xarxa. Intentem coordinar-nos amb altres serveis com joventut i serveis socials perquè el cau sigui més inclusiu i arribi a més famílies (EPJF4).

Però que el model que tingui cada escola l'ha d'executar forçosament amb el que està passant fora de l'escola. I el que vull dir és que s'ha de convidar o s'ha de col·laborar, tant sí com no, amb l'associació de la gent gran del poble (ESEM6).

D'una banda, una de les iniciatives de treball en xarxa i connexió amb la comunitat més freqüent a les escoles rurals és el desenvolupament d'activitats, tallers i programes de caràcter intergeneracional, com es destaca a continuació:

Les iniciatives inclouen activitats intergeneracionals, com avis ensenyant als nens a fer galetes o a ballar danses tradicionals, i fomenten vincles mitjançant murals pintats de forma col·lectiva. L'objectiu és que l'escola sigui vista com una part integral del poble que reforci la connexió entre educació, tradicions i comunitat (CEAUF7).

Fem un projecte intergeneracional a l'escola amb padrines que són del poble i que venen per explicar-nos activitats que elles fan i els diferents espais o llocs del poble (CENF9).

Durant el curs, ens cartegem els alumnes amb els avis, ens escriuen cartes i escrivim, i llavors, un dimecres cada quinze dies fem jocs de taula. La coordinació amb l'escola és contínua, es fa sessió d'espais, etc. (CEGF1).

Accions com els tallers amb la gent gran del poble, intercanvis epistolars entre alumnat i avis i àvies o horts comunitaris, entre d'altres, a més d'ajudar a preservar les tradicions locals, fomenten la cohesió social i reforcen el sentiment d'arrelament al territori. Així, per exemple, en algunes escoles es fan tallers durant l'any amb la gent gran del poble; en altres es facilita un intercanvi intergeneracional que fa que els padrins i les padrines del centre de dia vagin a l'escola i els infants, al centre de dia, i en altres escoles es dedica un dia concret als padrins i les padrines, els quals col·laboren amb l'escola fent l'hort, explicant contes, fent jocs tradicionals, etc.

D'altra banda, el patrimoni local esdevé un recurs pedagògic clau en el model rural, i se n'identifiquen algunes iniciatives de treball en xarxa relacionades, tant amb el patrimoni material com immaterial i natural de què es disposa a l'entorn, el qual pot generar bons aprenentatges per a tota la comunitat. Ens són bons exemples un projecte conjunt dut a terme entre l'escola i l'ajuntament que va fer que infants de l'escola rural fessin de guies del poble amb un treball de coneixement previ del patrimoni històric, cultural i natural de la població; el treball en altres poblacions del patrimoni immaterial, com les falles en diferents territoris del Pirineu de Lleida, i accions de cultura popular local, com els balls tradicionals, o altres festes com les trementinaires, que obren les activitats a tota la comunitat educativa, i, finalment, la realització d'un cançoner de música tradicional aranesa i occitana impulsat pel CRP, juntament amb associacions i agents educatius i culturals diversos del terri-

tori. Totes aquestes activitats exemplifiquen com l'entorn pot integrar-se dins el currículum escolar i ajuden a promoure el vincle amb la identitat cultural.

A banda d'aquestes entitats i institucions, el treball en xarxa es reforça amb la participació de diversos professionals específics i de tots els corresponents dels serveis educatius (EAP, etc.), els quals ja es coordinen amb l'escola habitualment, com ara personal tècnic de joventut, educadors socials i dinamitzadors culturals que ofereixen suport directe a les escoles, les famílies i les entitats locals, s'impliquen per impulsar l'educació al territori al costat del personal docent i altres agents de desenvolupament local i es constitueixen en dinamitzadors i vertebradors d'accions comunitàries. Aquestes figures són clau per gestionar activitats educatives, culturals i socials en municipis rurals. En aquest sentit, algunes de les persones entrevistades recalquen que des del Departament d'Educació i Formació Professional s'han creat les figures de dinamització cultural als Serveis Territorials de Catalunya i s'han incorporat els professionals de l'educació social. Com a exemple, s'assenyala la inclusió del perfil d'educador social a cada CRP de la província de Lleida (excepte a la comarca de les Garrigues) des de la mirada d'intentar que a cada servei territorial hi hagi els diferents agents socioeducatius perquè puguin atendre qualsevol perfil d'alumnat i evitar desplaçaments innecessaris, entre altres funcions. En particular, s'ha vist que algun ajuntament de l'àmbit rural ha apostat per la importància de la cultura i ha impulsat la figura d'un dinamitzador cultural per coordinar activitats per a adolescents, gent gran i comunitats diverses; es ressalta la col·laboració amb els professionals de serveis sanitaris dels centres d'atenció primària de referència del territori, amb els quals es desenvolupen diverses experiències, com tallers o jornades de promoció de la salut amb caràcter puntual o més continu (programa Infadimed, per exemple, de promoció d'hàbits saludables durant el curs i coordinat amb la infermera del CAP), i també s'interacciona per promocionar oportunitats socioeducatives en aquest ecosistema educatiu rural amb els equips directius de centres de dia i residències, amb els quals es duen a terme els projectes intergeneracionals comentats abans.

A continuació, es recullen altres manifestacions d'opinions situades en aquesta perspectiva d'incorporació en l'educació de nous perfils professionals que reforcin la coordinació i l'atenció a les famílies en situació de vulnerabilitat i alleugereixin la càrrega administrativa que actualment recau en el professorat, entre altres funcions, per millorar la qualitat de l'atenció educativa:

A l'agenda rural es parlava d'un perfil professional interessant mancomanat entre els pobles que fos un tècnic dinamitzador, educador social [...] no sé si el perfil podria ser divers, però que pogués fer aquesta feina que a les ciutats fan els tècnics dels ajunta-

ments, o propiciar el fet d'articular tota aquesta educació que es fa més enllà de l'escola (ADESEM7).

Ens falta (a l'escola) una tècnica d'integració social (TIS) que pugui donar suport a les famílies nouvingudes i ajudi en la gestió administrativa i educativa. Actualment, són els mestres els qui assumeixen funcions socials, com ara gestionar beques de menjador o instal·lar aplicacions mòbils per a les famílies, entre d'altres. (CESEF17).

En conjunt, les escoles rurals no són només centres d'aprenentatge, sinó epicentres d'integració comunitària en què la col·laboració entre institucions, entitats i diversos agents es converteix en el motor per construir un territori educador més sostenible, cohesionat i inclusiu.

Finalment, tal com destaquen alguns dels professionals entrevistats, els entorns rurals presenten unes característiques úniques que fan que les polítiques educatives amb mirada d'educació 360 es puguin implementar més fàcilment, tot i que els recursos siguin limitats. No obstant això, alhora també es ressalta que cal aprofitar millor els espais i els equipaments públics, l'entorn natural i la riquesa patrimonial local, així com treballar més en xarxa amb agents, entitats i administració, amb l'objectiu de vertebrar un projecte comú de col·laboració cap al desenvolupament i la construcció d'ecosistemes educatius rurals; crear pobles i territoris educadors en l'àmbit rural que duguin a una millora de la qualitat de vida de tot el veïnatge; garantir la igualtat d'oportunitats educatives, i donar valor al paper de l'escola rural en tot aquest procés. Així doncs, no només s'enforteix la qualitat educativa, sinó que també es reforça el vincle entre l'escola i el territori, i s'aconsegueix fer de l'espai educatiu una extensió més de la vida comunitària, com, per exemple, els equipaments municipals, els quals poden esdevenir espais de suport per a activitats escolars, i el patrimoni cultural, que pot ser incorporat en projectes didàctics que ajudin l'alumnat a connectar amb les seves arrels.

Sintetitzant, la creació d'ecosistemes educatius rurals només és possible si es construeix una xarxa que articuli tots els actors implicats, des de les escoles i les famílies fins a les entitats socials i culturals locals, els serveis municipals i les institucions d'àmbit més ampli. Els exemples analitzats en aquest subapartat demostren que el treball en xarxa permet desenvolupar iniciatives transformadores, i això inclou programes intergeneracionals, projectes d'aprofitament del patrimoni material, immaterial i natural, col·laboracions amb associacions i entitats locals, i la incorporació de perfils professionals com ara dinamitzadors culturals o educadors socials. Aquest model no només enriqueix l'educació i fomenta l'equitat en les oportunitats educatives, sinó que també contribueix a crear pobles i territoris edu-

cadors amb beneficis que transcendeixen l'àmbit educatiu. Així, en integrar l'educació amb els aspectes culturals, socials i naturals del territori es garanteix una cohesió comunitària més àmplia, i la igualtat d'oportunitats per a tots els habitants, un fet que situa l'escola rural com a un agent essencial en aquest procés, no només com un espai d'aprenentatge, sinó com un motor de canvi social que contribueix activament al benestar global del municipi. D'altra banda, tot i la facilitat que presenten els territoris rurals per a la implementació de polítiques amb perspectiva 360, també s'hi albiren alguns reptes, com la millora del treball en xarxa i l'aprofitament òptim dels espais, els equipaments i els recursos de l'entorn.

## 4. Conclusions



En primer lloc, farem una breu valoració dels objectius de la recerca *Reptes i realitats de l'escola rural: despoblació, cohesió social, convivència i èxit educatiu* i un balanç sobre la seva consecució i assoliment al llarg d'aquest estudi. Creiem que l'objectiu general, centrat en la visibilització de pràctiques i estratègies d'èxit que afavoreixen la lluita contra el despoblament, i impulsades per les escoles, les administracions i les entitats i associacions del territori, ha estat assolit a partir de l'anàlisi documental i els resultats obtinguts en la investigació qualitativa realitzada en totes les comarques de la província de Lleida.

La resta d'objectius també han estat assolits de forma satisfactòria, ja que als blocs que conformen aquest llibre s'han presentat els factors més influents en l'àmbit educatiu en la lluita contra el despoblament i que estan afavorint la cohesió social, la inclusió educativa i social, la construcció de vincles i el sentiment de pertinença i arrelament al territori. Així, hem conegut com les escoles de les ZER de les comarques de la província de Lleida conceptualitzen i desenvolupen enfocaments inclusius de l'alumnat i les seves famílies, i hem analitzat, a més, les actuacions i les pràctiques afavoridores de la implicació familiar, la convivència, la cohesió social i l'arrelament, i també hem detectat pràctiques afavoridores de l'èxit educatiu, la igualtat d'oportunitats i l'equitat. D'altra banda, hem analitzat les polítiques municipals, comarcals i autonòmiques en matèria educativa i hem detectat aquelles accions propulsades per les escoles rurals en col·laboració amb la comunitat, associacions, entitats i institucions que poden prevenir el despoblament. Tot seguint la definició de Civís i Díaz-Gibson (2021) sobre ecosistema educatiu, com aquells sistemes formats per un conjunt d'agents socioeducatius, tant de l'àmbit formal-no formal i informal, d'un territori per uns objectius educatius compartits i treballant de manera interconnectada; s'ha presentat el treball en xarxa que es desenvolupa amb una perspectiva d'educació a temps complet. S'han posat de relleu la importància de concepció d'una escola oberta al seu entorn i un entorn obert a l'escola per identificar els diferents agents professionals que intervenen en l'ecosistema educatiu rural, del qual l'escola és l'epicentre de dinamització. S'han analitzat de manera exhaustiva els territoris rurals de la província de Lleida, confirmem que el despoblament és un repte crític als municipis rurals, especialment als micropobles de menys de 500 habitants (Aldomà i Mòdol, 2022; REDER, 2022). Així, factors com l'envelliment de la població, la manca d'habitatge accessible, les dificultats de transport i accessibilitat, la limitada oferta de serveis bàsics i la dependència del sector agrícola agreugen aquest fenomen (Andrés-Cabello i Garreta, 2021). Tot i això, s'identifiquen casos de repoblament gràcies a l'arribada de famílies joves, impulsades

per iniciatives com l'oferta d'habitatges assequibles o la presència d'escoles. La qualitat de vida als pobles també es destaca com un factor clau per atreure població (Llevot i Garreta, 2008), més enllà del creixement demogràfic.

En aquest sentit, les polítiques educatives tenen un paper crucial en la sostenibilitat de les comunitats rurals (Lorenzo et al., 2020; Manzano et al., 2018). La col·laboració amb administracions i entitats locals enforteix les oportunitats educatives i en fomenta l'estabilitat demogràfica. Així, quan els ajuntaments i els centres educatius actuen de manera alineada i treballen en xarxa, es constata que les activitats i els projectes conjunts tenen un impacte molt més significatiu a les comunitats rurals. Malgrat això, se n'identifiquen obstacles com la manca d'inversió, la burocràcia administrativa, la gestió centralitzada poc adaptada a les realitats rurals i la descoordinació entre administracions, que limiten l'efectivitat de les accions, i es proposen mesures polítiques com la mancomunació de serveis, la simplificació administrativa i més suport econòmic per millorar la sostenibilitat d'aquests territoris.

Quant al turisme, ens ha resultat interessant conèixer que continua sent un factor clau per al desenvolupament socioeconòmic de moltes zones rurals de Lleida, especialment a les comarques del Pirineu, on moltes poblacions depenen principalment dels serveis turístics. Tanmateix, aquesta dependència presenta alhora alguns inconvenients, com l'estacionalitat i l'impacte en el preu de l'habitatge. D'altra banda, en comarques menys turístiques, com les de la plana, s'han desenvolupat projectes per promoure el turisme a través del patrimoni cultural i natural —per exemple, vies verdes—, però també es qüestiona la sostenibilitat d'alguns programes i l'impacte real, i se'n destaca que no sempre es tenen en compte les necessitats i les visions de la població local. Així doncs, la influència del turisme és desigual en l'àmbit provincial i cal abordar els reptes de sostenibilitat i inclusió per assegurar-ne els beneficis a llarg termini.

D'altra banda, els territoris rurals s'enfronten a múltiples reptes que amenacen la seva supervivència i sostenibilitat. Aquests problemes, identificats a través de les reflexions de les persones entrevistades, es poden agrupar en quatre àrees temàtiques principals: serveis, habitatge, connectivitat i perspectiva comunitària.

En primer lloc, pel que fa als serveis bàsics (transport, sanitat, educació i cultura), cal destacar que les persones entrevistades valoren que són clau per a la qualitat de vida i l'arrelament de la població (Julià, 2023). Les desigualtats entre zones són notòries: algunes comarques disposen de serveis consolidats, mentre que d'altres mostren mancances greus, especialment en àrees aïllades o zones del Pirineu, o bé es dona una gran variabilitat estacional. Els ajuntaments i els consells comarcals tenen un paper actiu en la promoció d'aquests serveis, però sovint es veuen limitats pels recursos disponibles. Així, la manca de serveis bàsics de qualitat, com educació, salut, transport i accessos

bàsics, n'és un factor determinant. Les escoles rurals pateixen per la falta d'alumnat i personal docent, i el transport públic ineficient dificulta la mobilitat dels habitants —en aquells territoris allunyats de carreteres principals—, la qual cosa desincentiva l'arrelament de famílies joves i empitjora el despoblament. Com a propostes de solució, és vital garantir l'accés a serveis essencials, com ara centres mèdics i escoles, entre d'altres. Per revertir la manca de mestres, especialment greu en el cas del professorat substituït, caldria proporcionar habitatge a través del Departament d'Educació o implementar solucions innovadores, com oferir la “casa de la mestra” perquè hi visquin els professionals docents.

En segon lloc, l'accés a l'habitatge és un dels reptes més urgents per als municipis rurals. Les dificultats també varien segons la zona geogràfica. Així, al Pirineu, el turisme i les segones residències han encarat els preus de l'habitatge i el lloguer, i, per tant, han dificultat que les famílies locals puguin accedir-hi i, per contra, a les poblacions menys turístiques, el problema és l'estat degradat d'edificis o la falta d'interès dels propietaris per vendre o llogar, cosa que en dificulta la repoblació. Per consegüent, perquè les generacions joves no marxïn es proposa, entre altres accions, rehabilitar les cases antigues, construir nous habitatges de lloguer assequible, fomentar projectes comunitaris, implementar iniciatives de masoveria i, finalment, a escala més macro, promoure polítiques d'habitatge social.

En tercer lloc, un altre tema important és la deficient connectivitat digital per la pèrdua d'oportunitats econòmiques que suposa i que acaba convertint-se en un obstacle per al desenvolupament rural. Cal invertir per millorar infraestructures i serveis, especialment en zones de muntanya i aïllades. La millora de la connectivitat revertirà, sens dubte, en la sostenibilitat i el desenvolupament equilibrat dels territoris rurals.

Finalment, en relació amb els territoris rurals, la dinamització sociocomunitària (López et al., 2023) i la cohesió social, són fonamentals per a la revitalització dels pobles. Es requereixen estratègies que promoguin la interrelació entre els habitants i atreguin persones disposades a viure en aquests territoris. Es recalca la importància d'activitats culturals i lúdiques per fomentar el sentiment de pertinença, així com la implicació de les famílies des de les escoles en projectes educatius i comunitaris que reforcin el teixit social. Les persones informants aposten per la vida comunitària com a pilar essencial per a la sostenibilitat dels municipis rurals.

D'altra banda, en el capítol corresponent al marc contextual, ja presentàvem les dades de població immigrada a la província de Lleida i, en aquest sentit, les entrevistes confirmen la gran diversitat d'orígens entre la població immigrada als municipis rurals de Lleida. Les opinions sobre el seu impacte varien: alguns el valoren positivament i en destaquen la contribució econòmica i cultural que suposa, i d'altres assenyalen

les dificultats i les necessitats de serveis que genera. L'administració local i les entitats del tercer sector tenen un paper clau en la implementació de programes d'inclusió i cohesió social. En municipis molt petits, la immigració tant interna com estrangera ajuda a mantenir la població, però les oportunitats laborals són limitades. En canvi, en pobles amb més habitants, les famílies nouvingudes d'origen estranger (principalment d'origen marroquí, romanès i, recentment, sud-americà) troben feina en sectors com l'agricultura o la construcció, i algunes s'hi estableixen de manera permanent. La immigració és clau per a sectors amb falta de mà d'obra i aporta una riquesa cultural i social que enforteix les comunitats locals. No obstant això, també se n'identifiquen problemàtiques, com l'habitatge precari i situacions d'il·legalitat relacionades amb l'empadronament. Alguns municipis treballen en coordinació amb els serveis socials per gestionar les distintes situacions (Júlia, 2023).

A continuació, com a visió general i focalitzant-nos en l'eix central del nostre estudi, les escoles rurals i les ZER a Catalunya, no només compleixen una funció educativa, sinó que també actuen com a pilars de la vida cultural i comunitària. Es presenten com un model educatiu amb grans potencialitats, especialment valorades tant per professionals de l'àmbit educatiu com per representants de l'administració. Les escoles rurals són percebudes com a motors de cohesió social i dinamització cultural, especialment en pobles on són l'única infraestructura pública accessible.

Les escoles rurals contribueixen a l'equilibri territorial i mantenen vida i serveis a les zones rurals. La configuració de les ZER permet treballar en xarxa entre escoles petites i alhora conservar-ne la identitat i l'autonomia (Duran et al., 2020). Aquesta organització fomenta el lideratge distribuït i facilita l'adaptació a les necessitats de cada entorn. Una de les grans fortaleces de les ZER és la col·laboració entre escoles. Es duen a terme activitats conjuntes, com jornades culturals, esportives o d'idiomes; cafès pedagògics; projectes interdisciplinaris; projectes intergeneracionals, o participació en programes europeus, a més de compartir recursos pedagògics. Tot plegat afavoreix la cohesió, les relacions socials entre infants i l'enriquiment educatiu. En general, el professorat destaca pel seu compromís amb el projecte educatiu i amb l'alumnat, i l'equip directiu organitza espais de treball compartit i agrupacions informals que potencien la coordinació i el suport entre professionals, i fomenten una visió pedagògica global i coherent dins la ZER. Finalment, les persones entrevistades constaten la necessitat de visibilitzar la tasca de les ZER i, en aquest sentit, es reclama la necessitat d'incloure matèries de formació obligatòries sobre l'escola rural en la formació inicial universitària del professorat (González et al., 2020).

Concretant en l'anàlisi de les escoles rurals, hem detectat diverses fortaleces i, alhora, alguns reptes pendents. Una característica pròpia és la multigraduació (Bernad et al., 2021; Domingo i Boix, 2019). Aquestes aules multinivell potencien l'autonomia,

l'ajuda mútua i l'aprenentatge entre iguals. Així, l'educació esdevé més propera a la vida real, amb valors com la cura, l'empatia i la col·laboració. També s'hi utilitzen metodologies innovadores i enfocaments vivencials. L'atenció a les diferències individuals obliga a una programació flexible, i alguns centres implementen programes específics, com el Programa Enfocament Restauratiu Global (ERC). També es destaca la capacitat d'adaptació i innovació de l'escola rural davant les necessitats canviants, i és aquí que es parla d'implementació de projectes com, per exemple, el tecnològic *Rural Lab 06*, referent per a altres centres educatius rurals.

D'altra banda, una altra fortalesa és que les ràtios baixes permeten una atenció més personalitzada i reforçada per la proximitat emocional entre alumnat i personal docent. Aquest ambient familiar facilita el seguiment de l'evolució de cada infant i la personalització de l'ensenyament, la qual cosa afavoreix el seu desenvolupament integral i l'èxit educatiu. L'escola rural mostra un caràcter acollidor i inclúsiu fomentat per la mida reduïda i l'atenció personalitzada. S'hi integren metodologies com la codocència, l'atenció tutorial individualitzada i la cocreació. Les Comissions d'Atenció a la Diversitat (CAD), amb el suport dels Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP), permeten una resposta ràpida a les necessitats educatives especials. S'hi afegeix l'ús de recursos com auxiliars d'educació especial (vetlladores) o mestres d'educació especial. L'acollida de l'alumnat nouvingut és un altre punt fort que facilita la inclusió lingüística i social gràcies a una intervenció immediata i al suport de professionals com els referents LIC.

Tanmateix, malgrat aquestes fortaleeses exposades, les escoles rurals agrupades en ZER afronten els últims anys diverses dificultats que afecten tant el funcionament diari com la qualitat educativa que poden oferir. Un dels primers desafiaments és la gestió de l'aprenentatge multigràu, que, si bé pot tenir aspectes positius, esdevé complex, especialment per a docents sense experiència prèvia i/o una formació inicial adequada (Duran et al., 2020).

Aquesta situació, juntament amb la solitud professional en entorns amb poc personal, fa necessària la coordinació i les trobades periòdiques entre escoles. Un claustre reduït i la proximitat entre professionals fa que la convivència sigui clau, però també pot generar conflictes, si les relacions no són bones. La separació geogràfica entre centres complica sovint la coordinació. A més, la manca d'infraestructures adequades, com laboratoris, pavellons esportius o menjadors escolars, limita les opcions pedagògiques.

D'altra banda, es detecta una alta rotació de personal docent que dificulta la continuïtat dels projectes escolars, la qualitat de l'ensenyament i la creació de vincles amb l'alumnat i les famílies (López et al., 2023). És essencial garantir docents qualificats i compromesos, amb unes condicions laborals que fomentin la seva permanència en aquests territoris. Tot i que el Departament d'Educació de la Generalitat ha establert

directrius per a les zones rurals, persisteixen problemes com la inestabilitat de les plantilles, la dificultat de cobrir substitucions, les funcions múltiples que assumeix el personal docent, la manca de professionals amb formació específica per a l'entorn rural, etc. Les persones entrevistades manifesten que això es deu, en part, a la poca visibilització i prestigi de l'escola rural.

La matrícula és una dificultat crítica per a la supervivència de les escoles rurals (Llevot et al., 2008), i els principals problemes identificats són la matrícula viva; la baixa natalitat; la fugida d'alumnes cap a escoles més grans; les restriccions del decret d'empadronament, que dificulta que els infants que no estiguin empadronats al municipi es puguin matricular a l'escola del poble, i, de nou, la manca d'habitatge accessible que dificulta l'arribada de noves famílies amb fills en edat escolar. Aquests elements afecten especialment l'estabilitat de les escoles petites. Tanmateix, observem alguns casos d'èxit en què l'increment de la matrícula s'ha aconseguit gràcies a la recuperació de la confiança de les famílies o a la proximitat a capitals de comarca, però sense oblidar que també hi ha altres zones que requereixen mesures urgents per evitar el tancament d'escoles.

La socialització de l'alumnat també pot veure's limitada per la baixa quantitat d'alumnes per grups d'edat (González et al., 2019), fet que condiciona alhora el disseny i la implementació d'activitats col·lectives i de grup. Per donar resposta a aquest desafiament, les ZER organitzen trobades entre escoles i activitats extraescolars compartides, però aquestes depenen molt de la mobilitat i la disponibilitat de les famílies, cosa que pot generar desigualtats. Sovint, les excursions i les sortides són més costoses en moltes escoles rurals per la poca quantitat d'alumnes, i cal també buscar subvencions externes per garantir que tothom hi pugui participar. Un altre repte és l'accés a la cultura i a la ciència, ja que es veu limitat per la distància a centres urbans, i això reforça l'aïllament geogràfic.

Un punt que cal destacar per la seva rellevància és el canvi en el perfil de l'alumnat i les famílies, amb més diversitat cultural i situacions socioeconòmiques i sociofamiliars complexes, una situació que requereix més recursos específics (auxiliars d'educació especial o vetlladores, professionals de logopèdia, psicopedagogia, psicologia, etc.), però aquests serveis sovint es troben centralitzats en capitals comarcals i, per tant, en dificulta l'accés. En abordar la presència i l'impacte de les migracions a l'escola rural ens adonem que la immigració ha revitalitzat els territoris rurals, però també ha plantejat reptes en l'àmbit educatiu i social (Llevot i Bernad, 2019).

La presència d'alumnes d'origen estranger i de les seves famílies als territoris rurals de Lleida varia segons la comarca, i fins i tot dins de les mateixes escoles de les ZER. Com ja s'ha exposat, aquesta diversitat va lligada a factors com l'habitatge, l'ocupació i les

situacions administratives. Així, les famílies nouvingudes presenten perfils diversos: algunes fa anys que estan establertes i han reagrupat familiars, mentre que d'altres tenen un estil de vida més nòmada. També hi ha casos de famílies autòctones o estrangeres que es traslladen des d'àrees urbanes cap a zones rurals poc poblades. En concret, per a les escoles dels pobles l'arribada d'alumnat nouvingut ha suposat, entre altres aspectes, un augment de la matrícula que en alguns casos ha evitat el tancament d'escoles, però que, tanmateix, ha suposat més demanda de recursos i serveis educatius. En aquesta línia, ha generat desequilibris en algunes zones, on l'arribada massiva d'alumnat nouvingut ha desbordat els recursos disponibles —així, per exemple, hi ha escoles amb un 40-50% d'infants de nacionalitats estrangeres—.

En general, a les escoles rurals aquesta diversitat cultural s'aprofita com una oportunitat per treballar la interculturalitat (Garreta i Torrelles, 2020) i es detecta que en comunitats educatives, petites i cohesionades com les ZER, l'acollida és més efectiva (Llevot, 2023).

D'altra banda, l'arribada d'alumnat d'origen estranger també ha provocat canvis en la relació escola-família-comunitat. En aquest sentit, aquesta col·laboració entre els tres agents és clau per tal de donar resposta als reptes com la inclusió o la participació (Vila i Esteban-Guitart, 2017). A més a més, la relació entre les escoles i les famílies d'origen estranger és fonamental per a l'èxit educatiu dels infants (Llevot i Bernad, 2019), i és per això que les escoles implementen estratègies diverses (canals de comunicació bidireccionals, plans de participació adaptats, jornades interculturals, etc.) per abordar aquelles barreres personals, lingüístiques, culturals, socioeconòmiques i institucionals que en dificulten la comunicació i la participació (Bernad i Llevot, 2025). Aquesta diversitat implica reptes com la planificació de recursos, la inclusió educativa i l'atenció a necessitats específiques, com la llengua o les situacions socioeconòmiques vulnerables. En aquest sentit, les escoles reclamen més suport, com mestres d'acollida o aules d'inclusió, per gestionar aquesta diversitat cultural. Tanmateix, pel que fa a les polítiques educatives, Torrelles et al. (2023) assenyalen que tot i que es posa valor a la convivència i la diversitat cultural en el sistema educatiu, manca una interacció intercultural explícita i es queda en el coneixement i respecte.

Un dels objectius del tercer bloc d'aquest estudi era analitzar les actuacions dels centres educatius i les institucions, i detectar les pràctiques afavoridores de la implicació familiar. Les persones entrevistades destaquen que en els entorns rurals la relació entre escola i família és clau, i es caracteritza per la proximitat, l'accessibilitat i l'obertura. La comunicació és manera fluida i periòdica a través de canals diversos: els tradicionals (trobades informals, entrades/sortides d'escola, tutories, reunions...) i els digitals (plataformes educatives, WhatsApp, Telegram, correu electrònic, TOKAPP, blogs, xarxes socials...). Dins els canals tradicionals, destaquen els anomenats canals rics (contactes

personals i tutories) (Garreta i Llevot, 2022). En el cas de les famílies nouvingudes estrangeres, es fan cursos de català i es fan servir eines de traducció per garantir una bona comunicació. La implicació de les famílies és activa, sobretot en l'etapa d'infantil, ja que participen en projectes escolars (lectura, activitats del dia a dia o celebracions) i comunitaris (festivals, esdeveniments esportius, etc.). També participen, de manera desigual, en els òrgans col·legiats, com les AFA o el consell escolar. Finalment, solen participar en accions puntuals, com el manteniment del menjador escolar o recollides solidàries. L'últim esglaió de la relació família-escola és la inclusió, i, en aquest sentit, s'impulsen iniciatives per fomentar la diversitat cultural en un entorn inclusiu. Com a experiències afavoridores, es destaca la importància de dialogar amb les famílies, l'escolta activa de les seves opinions i incorporar-les a les millores escolars.

Respecte als principals obstacles identificats de la relació família-escola, destaquen la manca de temps i de la implicació de les famílies per qüestions sociolaborals; les desigualtats socioeconòmiques que dificulten el seguiment escolar i la participació; les esclotxes en la comunicació —les barreres lingüístiques amb les famílies d'origen estranger—; el distanciament en la participació familiar, influenciat per l'ús excessiu de pantalles, i els problemes de mobilitat dins les ZER que dificulten la connexió entre escoles i famílies en diferents nuclis.

Així mateix, no podem obviar que fora de l'escola la inclusió i la cohesió social són més complexes, amb algunes situacions de segregació cultural i social. I les escoles moltes vegades actuen com a pont per afavorir la integració de les famílies nouvingudes. En aquesta línia, es posa en relleu diverses iniciatives promogudes per associacions socioculturals i la realització de cursos de català que afavoreixen la inclusió de les famílies estrangeres. No obstant això, en algunes zones, les tensions culturals i la falta d'implicació de les famílies nouvingudes en la vida comunitària dificulten la cohesió social. En aquest sentit, el treball en xarxa entre escoles, ajuntaments i entitats locals és essencial per crear entorns inclusius. Alguns exemples d'èxit citats a l'estudi ens mostren que les polítiques locals inclusives i la col·laboració de tots els agents socials poden millorar la convivència. Es conclou la necessitat d'abordar la relació família-escola-comunitat amb una mirada global, inclusiva i adaptada a la realitat de cada territori rural.

Malgrat totes aquestes iniciatives, de nou identifiquem com a reptes la manca de recursos per garantir activitats extraescolars accessibles i de qualitat; l'oferta limitada d'activitats a determinats territoris, sovint per la manca de professionals o per una difícil viabilitat econòmica; la necessitat d'una comunicació millor de les activitats existents per afavorir-ne la participació, i, de vegades, la falta de connexió entre escoles, ajuntaments i entitats locals per impulsar una educació més integrada seguint el model d'*Educació 360* (Fundació Jaume Bofill, 2024). Per superar aquests reptes es

proposa promoure polítiques públiques específiques per regular i garantir la qualitat de les activitats extraescolars o de lleure, obrir les escoles a la comunitat, reconèixer el territori com a agent educador i incrementar la presència de figures professionals de l'àmbit social.

Com s'ha vist la força del teixit associatiu, integrat per l'AFA de l'escola i les diverses associacions locals existents al municipi, com ara entitats culturals, associacions de dones, grups juvenils, clubs esportius o entitats de gent gran, té un paper clau en l'oferta d'activitats educatives i culturals. Activitats que no només responen a necessitats formatives, sinó que també contribueixen a reforçar el sentiment de pertinença i a fomentar l'arrelament i la cohesió social per afavorir la vinculació d'infants i joves amb el seu entorn. Aquestes mesures tenen com a objectiu final evitar el despoblament. A més, la participació en projectes comunitaris i culturals, com festes populars, revetlles, tallers intergeneracionals o activitats amb valor patrimonial (falles, raiers, recuperació de cançoners tradicionals, etc.), afavoreix el desenvolupament d'una cultura del vincle. En aquesta línia, es destaca el suport d'entitats com ARCA (Associació d'Iniciatives Rurals i Marítimes de Catalunya), GIER (Grup interuniversitari d'Escola Rural), SERC (Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya) o l'Associació de Micropobles, entre d'altres, que impulsen una educació integral i connectada al territori, amb especial atenció a la diversitat cultural i l'aprofitament dels recursos locals (espais públics, entorn natural, equipaments infrautilitzats...).

Davant la necessitat d'articular tota aquesta activitat educativa més enllà de l'aula, es proposa la incorporació de nous perfils professionals, com educadors socials o dinamitzadors culturals, que assumeixin funcions de coordinació, dinamització de projectes educatius comunitaris i suport a l'associacionisme juvenil i cultural. En alguns territoris, els ajuntaments ja han impulsat aquests perfils i se n'ha evidenciat la utilitat i l'impacte positiu en la cohesió social.

Finalment, cal remarcar que les polítiques amb perspectiva educativa 360 tenen un gran potencial en l'àmbit rural i, per tant, gràcies a la proximitat i el coneixement mutu entre els agents locals, és més fàcil desenvolupar projectes coherents, participatius i amb sentit educatiu. Així el territori esdevé un recurs educatiu, amb el seu patrimoni natural, cultural i social, al servei de l'aprenentatge. Experiències com el projecte *FER*, que promou la valoració de l'entorn, o iniciatives intergeneracionals i patrimonials, exemplifiquen aquest enfocament més innovador. A més, les xarxes comunitàries sovint funcionen com a espais de suport, cura i transmissió de valors, i contribueixen a una educació arrelada i amb significat.

Davant la diversitat de contextos socials, econòmics i territorials de les escoles rurals a la província de Lleida, aquest estudi ressalta la importància d'una relació estreta entre

escola, famílies i comunitat per fomentar la cohesió social, la construcció de vincles, l'arrelament i el desenvolupament territorial sostenible. Malgrat els reptes, com la manca de recursos i d'habitatge i les desigualtats socioeconòmiques, les experiències afavoridores evidencien que un enfocament col·laboratiu i adaptat a la realitat local pot transformar l'educació rural i el seu entorn, i crear un ecosistema educatiu integrat. Amb iniciatives de caire innovador i creatiu com *Educació 360* i la incorporació de nous perfils professionals es poden potenciar les escoles com a pilars fonamentals dels territoris educadors en la lluita contra el despoblament.

Per concloure, i sintetitzant les idees que han emergit al llarg dels diferents blocs d'aquest estudi, voldríem destacar la importància de reforçar el paper de l'escola i potenciar l'educació en els territoris rurals com a motor d'innovació i de la cohesió social, així com de l'arrelament i el desenvolupament sostenible dels territoris, aspectes essencials en la lluita contra el despoblament. A partir d'aquesta anàlisi, destaquem les següents idees clau que caldria desenvolupar:

- **Garantir l'equitat i oportunitats educatives, socials i culturals per a tot-hom:** promoure una educació de qualitat garantint l'accés a oportunitats educatives i socials per a tots els infants, joves, adults i famílies del territori. Per aconseguir aquesta fita, cal garantir que totes les persones tinguin accés a recursos educatius i a espais de creixement personal i social. Aquesta perspectiva no sols implica la transmissió de coneixements i sabers, sinó també la creació de condicions que permetin el desenvolupament integral de cada persona, construint una base sòlida per a un futur més just i participatiu.
- **Enfortiment de la relació escola-famílies-comunitat:** construir comunitats educatives robustes en les escoles situades en els territoris rurals. Per construir una comunitat cohesionada, s'han d'establir vincles sòlids entre l'escola i el seu entorn. Caldria donar suport a les AFA, així com dissenyar, en col·laboració amb les institucions i les entitats de l'entorn, noves accions i espais de participació escolar i comunitària adaptats als diferents ritmes i formes d'implicació, que fomentin vincles estrets i afavoreixin la participació de totes les famílies de l'escola. També, seria necessari adequar els canals de comunicació a la realitat del centre i les necessitats de les famílies per tal de trencar barreres en la relació. La col·laboració amb institucions locals i entitats del territori pot donar lloc a iniciatives innovadores, que consolidin la relació entre escola i comunitat, fent de l'escola un veritable punt d'encontre i de referència en el context rural.
- **Generar compromís professional:** acompanyar el personal de les escoles rurals per tal de fomentar actituds de compromís i poder dotar-los d'una qualificació adequada. El capital humà de les escoles rurals és fonamental. Per això, és necessari

acompanyar i enfortir la trajectòria dels i les professionals, tant docents com personal no docent, mitjançant una formació inicial i contínua de qualitat, adaptada a les realitats dels contextos rurals. D'altra banda, propostes adaptades a la realitat rural i que fomentin la cooperació amb agents socioeducatius formals, no formals i informals, contribueixen a generar actituds de compromís i estima, creant entorns dinàmics i resilients.

- **Visibilització positiva de les escoles rurals:** reforçar i visibilitzar les singularitats, accions i projectes innovadors que es duen a terme a escala d'aula, d'escola, de ZER, i també en l'àmbit del municipi i del territori. Les escoles rurals compten amb singularitats i projectes innovadors que sovint passen desapercebuts. Reforçar les seves fortaleses, des del nivell d'aula fins a iniciatives supramunicipals, és essencial per posar en relleu el seu paper com a nexes i nuclis dinamitzadors en la construcció d'ecosistemes educatius que connectin agents, espais i temps, tenint en compte la diversitat dels contextos rurals i les diferents maneres de viure i sentir les ruralitats.

Una de les fortaleses destacades és la implementació d'accions innovadores per afavorir l'èxit educatiu i la inclusió dels infants i les seves famílies, a un nivell més micro, involucrant aspectes de gestió, funcionament i organització, millorant i co-creant els espais escolars i comunitaris, reformulant els temps escolars i personalitzant les propostes educatives, amb la complicitat de la comunitat; i també a un nivell més macro, amb una mirada comunitària, interconnectant escoles i territoris, creant xarxes de treball i col·laboració entre diferents agents socials i educatius. La implementació d'aquestes accions no sols contribueix a l'èxit educatiu, sinó també a enfortir la cohesió social del territori.

- **Valor educatiu de l'entorn i connexió entre escola i entorn:** comprendre la importància de connectar l'educació formal amb el territori local i atorgar valor educatiu a tot el que l'entorn ofereix. Incorporar com a recurs educatiu, el patrimoni natural, cultural, social, i també l'immaterial, ofereix oportunitats úniques per enriquir l'educació formal. Aquesta connexió permet obrir l'escola al poble i el poble a l'escola, connectar els aprenentatges dins i fora de l'aula, establir relacions sòlides amb ajuntaments i altres entitats locals, i desenvolupar projectes col·lectius que fomentin la innovació i el sentiment de pertinença al poble i al territori. Una educació arrelada en el context local afavoreix l'aprenentatge significatiu i el desenvolupament d'ecosistemes educatius integrats en el territori.
- **Impuls de polítiques educatives i socials:** promoure polítiques que reforcin l'educació en els territoris rurals des d'una visió integrada i a múltiples nivells — local, comarcal, provincial, autonòmic i estatal—. Aquesta perspectiva contempla

una educació integral a temps complet i al llarg de la vida, i difumina les fronteres entre l'educació formal i la no formal, afavorint la corresponsabilitat entre administracions, entitats, famílies i agents socials. Les mesures que s'adoptin han de respectar les característiques i particularitats de les escoles rurals i de les ZER, adaptant-se a les realitats i necessitats específiques de cada context i facilitant la creació de xarxes de col·laboració sòlides.

- **Inclusió social i convivència:** treballar activament per fomentar la inclusió social de tota la població i una convivència intercultural enriquidora. Aquest punt és essencial per conservar i enfortir el teixit social dels municipis rurals. Aquest esforç implica reconèixer i valorar la diversitat cultural existent, afavorint espais de diàleg i interacció que contribueixin a la construcció d'ambients d'aprenentatge respectuosos i plurals, on cada membre de la comunitat pugui sentir-se part integrant dels seus entorns.

Aquestes conclusions reflecteixen el gran potencial de les escoles i de l'educació en els territoris rurals per impulsar una transformació social profunda. En convertir-se en veritables ecosistemes educatius, integren espais d'arrelament, convivència i desenvolupament sostenible, sent fonamentals el compromís col·lectiu i l'aprofitament de l'entorn com a recurs educatiu. A més, poden contribuir a evitar processos de despoblament, apostant per una comunitat més forta i cohesionada.

# Referències bibliogràfiques



- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J. i Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Editorial Graó.
- Albellán, C.M.A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (55), 223-248.
- Àlvarez, C. (2023). Revisión de la política de concentración escolar (1860-1980) y cierre de escuelas rurales en la zona Norte. *Cabas*, (30), 145-162. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.26.10.009>
- Aldomà, I. [dir.] (2009). *Atles de la nova ruralitat*. Fundació del Món Rural.
- Aldomà, I. i Mòdol, R.M. (2022). *Atles del món rural 2022. Despoblament o revitalització*. Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida.
- Andrés-Cabello, S. i Garreta, J. (2021). Polítiques i accions contra la despoblació en el marc de l'estat espanyol i les seves comunitats autònomes. En: Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori de Lleida (Eds.), *Les ruralitats. Els micro-pobles de Lleida* (pp. 35-62). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Andrés-Cabello, S. i Garreta, J. (2023). Rural Schools in Spain: Strengths and Weakness. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (38), 113-142. <https://doi.org/10.4422/ager.2023.08>
- Aragonès, E. i Duñó, N. (2024). *Per una educació 360 als territoris rurals. Caixa d'eines per impulsar l'Educació 360 als entorns rurals*. Fundació Jaume Bofill.
- Balcells, F. (2024). *Cap a una vila educadora. Estratègies per transformar petits municipis des de l'educació*. Col·lecció Quaderns de l'Electe, 9. Càtedra Enric Prat de la Riba d'Estudis Jurídics Locals. Fundació Aula d'Alts Estudis Electes. Associació Catalana de Municipis.
- Ballesté, M., Calvo-Pobla, T., Fernández, A., Andreu, M. i Solé-Llussà, A. (2024). Transmissió del Patrimoni Cultural Immaterial al Pirineu de Lleida: el cas dels raiers de la Ribera del Segre i de la Noguera Pallaresa. *Her@Mus. Heritage & Museography*, 25, 25-40. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-655>
- Ballesté, M., Fernández, A., Yáñez de Aldecoa, C. i Solé-Llussà, A. (2024). Heritage conceptions, perceptions and learning context: research on primary and secondary schools in Andorra. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1108/JCHMSD-03-2023-0030>
- Barres, R. i Termes, A. (2022). *Municipis 360, municipis d'oportunitats*. Educació 360. Fundació Bofill.
- Bernad, O. i Llevot, N. (2025). Escuela y familias de origen extranjero: propuestas para una comunicación fluida y eficaz. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-23.

- Bernad, O., Llevot, N., López, M.P. i Marín, R. (2021). Les escoles rurals un fita educativa per a millora la inclusió i la innovació. En Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori de Lleida (Eds.), *Les ruralitats. Els micropobles de Lleida*. (pp. 223-252). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Boet, A i Clavero, E. (2018). *L'Escola Rural: d'escola oblidada a escola de referència*. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/199681>
- Berlanga, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. *Fórum Aragón*, 11, 10-16.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural?: algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 24, 89-97. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959>
- Boix, R. (2016). Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 59-74. <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000238/00000043.pdf>.
- Boix, R. (2019). Currículum y escuela rural en Cataluña. *Revista Espaço do currículo*, 12(1), 39-47. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970>
- Boix, R. i Domingo, L. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 84-89.
- Boix, R. i Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Boix Tomàs, R., Rubio Terrado, P. i Abós Olivares, P. (2025). Elementos posibilitadores de la calidad de la escuela rural como servicio público. Informe. Ministerio de Ciencia e Innovación. Agencia Estatal de investigación. DOI:10.5281/zenodo.15037597
- Burrial, X., Garreta, J., Llevot, N., Navarro, P., Sala, T. i Samper, LL. (2008). Mito y realidad de la escuela rural catalana. A Llevot, N. i J. Garreta (Coords.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 87-122). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, 119-131.
- Civís, M. i Díaz-Gibson, J. (2021). Validation of micro-strategies in the NetEdu tool: a tool to connect educational ecosystems. *Culture and Education*, 33(3), 455-485. 10.1080/11356405.2021.19
- Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament (2021). *Les ruralitats. Els micropobles de Lleida*. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Corominas, A. (2021). Anàlisi i apropament a la funció directiva de les zones escolars rurals. *Revista d'organització i gestió educativa*, 55.
- Decret 161/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de transport per tal de facilitar el desplaçament de l'alumnat en l'educació obligatòria.

- Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural (2022). *Agenda rural de Catalunya. El món rural hi diu la seva*. <https://agricultura.gencat.cat/ca/ambits/desenvolupament-rural/agenda-rural/>
- Departament d'Educació (s.d.). *Escoles rurals*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Consultat el 14 de març de 2024. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/sobre-les-escoles-rurals/>
- Departament d'Educació (2024). *Documents per a l'organització i la gestió dels Centres. Zones escolars rurals i escoles rurals que no formen part de cap ZER*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Diputació de Barcelona (2012). *Acompanyament a les transicions educatives*. Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/113226/4c2c2814-9b84-4454-acc6-d-8566d816abd>
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigràu: un estudi de cas*. Tesis doctoral. Universitat de Vic.
- Domingo, L. (2015). Redefinir la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, (457), Sección Opinión
- Domingo, L. i Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- Domingo, J. i Ganau, J. (2021). Espai i població: passat, present i futur dels petits pobles de Lleida. En Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori de Lleida (Eds.), *Les ruralitats. Els micropobles de Lleida*. (pp. 63-82). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Duran, A.; Geis, X. i Payaró, M. (2020). *L'escola rural: petita, pública i de poble. Descobreix l'escola de les 3P*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Duran, A., Manzano, R., Payaró, M., Comajoan, T. i Batiste, M. (2024). *Per una educació 360 als territoris rurals*. Bonal·letra S.L. Fundació Jaume Bofill.
- FMRP: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. (1987). *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya*. FMRP, Banyoles.
- Enciso, J. P.; Allepuz, R.; Matos J. T.; Pardes, I. i Pardes, O. (2024). Els reptes per a l'emancipació dels joves a les comarques de Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fundació Jaume Bofill. (2024). *Per una educació 360 als territoris rurals. Caixa d'eines per impulsar l'Educació 360 als entorns rurals*. Fundació Jaume Bofill.
- Garreta-Bochaca i J. Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335.
- Garreta, J. i Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46-58. 10.6092/issn.2420-8175/10983

- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (1988, 27 de juliol). Real Decret sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari. DOGC 1032. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=36995>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-104.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- González, A., Llevot, N., López, M. P., i Bernad, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Social & Education History / Historia Social y de la Educación*, 12(1), 60.
- González, J.A.; Bernad, O.; López, M.P.; Llevot, N. i Marín, R. (2021). Les escoles rurals des de les seves febleses fins a les seves forteses: anàlisi actual. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (15), 135–160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Grup Interuniversitari d'Escola Rural (2016). L'escola rural en els plans de formació inicial dels estudis de mestre a les universitats catalanes. Vint anys del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER). *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 163-175. <http://www.publicacions.iec.cat>
- Julià, R. (2023) (Coord.). *Els serveis socials a les comarques de Lleida: ruralitats, proximitat i distància*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lorenzo, J., Rubio, P. i Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, (59), 27-46.
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la que es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE) (BOE núm. 340, de 30 de desembre de 2020).
- Llevot, N. (2023). *L'escola rural com a laboratori de renovació pedagògica*. La Manyana, 3 de desembre de 2023.
- Llevot, N. i Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- Llevot, N. i Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92. DOI: 10.14605/EI1721906 76
- Llevot, N. i Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llevot, N. i Sanuy, J. (2018). El programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural de Catalunya (CEIER). A N. Llevot i J. Sanuy. *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- López, M.P., Bernad, O. i González, A. (2023). La Escuela Rural catalana. Fortalezas y debilidades de una forma diferente de organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(2), 85-91.

- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M. i Ninenko, I. (2018). *Educational ecosystems for societal transformation*. Global Education Futures Report.
- Manzano, R., Duran, A., Payaró, M., Torres, C., Fuguet, J., Domingo, L., Soldevila, F., Bernad, O. i Trepas, E. (2018). *Document de base per promoure la millora de la política educativa rural de Catalunya*. Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC).
- Monarca, H. i Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Monarca, H., Rappoport, S. i González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H., Rappoport, S. i Sanvodal, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Morales-Romo, N. (2017b). The Spanish Rural School from the New Rural Paradigm. Evolution and Challenges for the Future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <https://doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pelegrí, X. (2021). Situació dels serveis socials al territori rural de Lleida. En Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori de Lleida (Eds.), *Les ruralitats. Els micropobles de Lleida*. (pp. 161-194). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Projecte de llei de l'estatut de municipis rurals, aprovat pel govern de la Generalitat de Catalunya en data 15/10/2024.
- Real Decreto 2809/1980, de 3 d'octubre, sobre transferència de serveis de l'Estat a la Generalitat de Catalunya en matèria d'ensenyament.
- Red Estatal de Desarrollo Rural (REDER) (2022). *Manual de los grupos de acción local ante el problema de la despoblación*.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3a. ed.). Universidad de Deusto.
- Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J.L. i Soldevila, J. (2018). El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña. *Ehquidad* (9), 125-144. DOI:10.15257/ehquidad.2018.0005
- Samper, Ll., Burrial, X. i Sala, T. (2016). *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (S/N): <http://escolaruralsecretariat.blogspot.com/>
- Serrano, A. (1953) La escuela rural. *Revista de educación*, (9), 9-12. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69555>
- Síndic de Greuges (2025). *La universalització del lleure educatiu a Catalunya*. [https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10675/Informe%20lleure%20educatiu\\_mars\\_25\\_sencer\\_def.pdf](https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10675/Informe%20lleure%20educatiu_mars_25_sencer_def.pdf)

- Solé, M. (2016). Escola i territori: les ZER a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 75-93. <http://www.publicacions.iec.cat>
- Soler, J. (2006). L'Escola Rural a Catalunya al darrer quart del segle XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 2006, 8, 78-102. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/18730/303898>
- Tahull, J. i Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. doi: 10.15366/tp2018.32.012
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 177-181.
- Torrelles Montanuy, À., Cerviño Abeledo, C. i Lasheras Lalana, P. (2023). La convivencia intercultural. Un reto para las escuelas del siglo XXI. A O. Bernad, L.M. romero i J. Gómez (Coords.), *Gestionando conocimientos bajo nuevos prismas* (pp. 571-587). Civitas Reuters-Thomson Aranzadi.
- Vallès, M. (1997). *La entrevista cualitativa*. Cuadernos metodológicos. CIS.
- Van Dijk, T. (Coord.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Vigo, M.B.; Moreno, C. i Alcalá, M.L. (2023). La escuela desde un enfoque organizativo. Enseñando y aprendiendo desde el contexto en la escuela rural. A J. Cano y A. B. Cebollero (Coords.). *La escuela y su organización: análisis y retos*. (pp. 135- 152). Dykinson.
- Vila, I. i Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Editorial Horsori.
- Windish, U. (1990). *Speech and reasoning in everyday life*. Cambridge University Press.





**Núria Llevot**



**Olga Bernad**

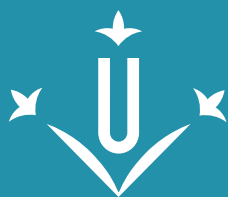


**Mª Paz López**



**Àngels Torrelles**

Àrea de Teoria i Història de l'Educació. Departament de Ciències de l'Educació  
Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social  
Universitat de Lleida



**Universitat de Lleida**



**Diputació de Lleida**

La força dels municipis