



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 08/11/2010

Fecha de aceptación 15/06/2011

¿QUÉ QUEDA DE LA ESCUELA RURAL? ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD PEDAGÓGICA DEL AULA MULTIGRADO

What is the rural school? Some reflections on teaching classroom reality multigrade



Roser Boix

Universidad de Barcelona

E-mail: roser.boix@ub.edu

Resumen:

La escuela rural es un tema tratado de forma recurrente y muy a menudo desde una perspectiva poco realista; la visión de una escuela distinta a la escuela graduada persiste todavía en sectores amplios de la sociedad, pero, en realidad, cada vez es más difícil encontrar diferencias pedagógicas entre el aula multigrado y el aula de la escuela ordinaria; en este artículo reflexionamos sobre lo que supuestamente queda como específico de la práctica pedagógica de la escuela rural, y lo hacemos desde la perspectiva de lo que aporta la autonomía de aprendizaje de los alumnos, el papel del alumnado tutor en un grupo heterogéneo, el microsistema social que se desarrolla en un espacio con tanta diversidad y el potencial pedagógico que ofrece el territorio rural, todo ello en el marco de una escuela que de forma constante debe justificar el valor pedagógico de su práctica para afrontar la supremacía de la escuela ordinaria.

***Palabras clave:** Escuela rural, aula multigrado, autonomía de aprendizaje, alumnado-tutor, microsistema social, territorio rural.*

Abstract:

The rural school is a subject treated about form appellant and quite often from a little realistic perspective; the vision of a school different from the graduated school still persists in ample sectors of the society, but, in fact, every time it is more difficult to find pedagogical differences between the classroom multigrade and the classroom of the ordinary school; in this article we reflected envelope which supposedly stays as specific of the pedagogical practice of the rural

school, and we do from the point of view of which contributes the autonomy to it of learning of the students, the paper of the tutorial student in a heterogeneous group, the social micro-system that are developed in a space with as much diversity and the pedagogical potential that offers the rural territory, all this within the framework of a school that of constant form must justify the pedagogical value of its practice to confront the supremacy of the ordinary school.

Key words: Rural school, multigrade classroom, autonomy of learning, student-tutor, micro-system social, rural territory.

1. Introducción

La escuela rural es un tema recurrente que de forma más o menos periódica va surgiendo en las cuestiones relacionados con la educación e incluso en los medios de comunicación; o bien desde la perspectiva de enfoques pedagógicos continuistas, en los que se sigue planteando una didáctica tradicional del aula multigrado, o bien bajo enfoques más renovadores que dan, a esta tipología de centros, una visión más innovadora e incluso demasiado utópica de su práctica pedagógica. Porque si bien es cierto que se “habla” de la escuela rural también no es menos cierto que las hipótesis y suposiciones sobre su actividad educadora suelen ser muchas, diversas y en la mayoría de las ocasiones escasamente justificadas a partir de investigaciones rigurosas al respecto. Lo cierto es que poco se ha investigado sobre escuela rural, o mejor dicho, poco se ha investigado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela rural desde el traspaso de competencias en materia educativa en nuestro país. Y es necesario desmitificar algunas de las concepciones pedagógicas que existen sobre la escuela rural y diseñar y desarrollar investigaciones rigurosas que nos permitan construir conocimiento científico sobre ella.

Pero en realidad ¿de qué hablamos cuando hablamos de escuela rural?, ¿existen realmente esas grandes diferencias pedagógicas con la urbanas?, ¿existe una didáctica propia que haga de estos centros educativos un modelo a contemplar para otra tipología de escuela?, ¿aula inclusiva o aula rural?, ¿grupos multinivel o grupos heterogéneos?... Éstas serían algunas de las cuestiones que podrían abrir un proceso de reflexión sobre la didáctica del aula multigrado en la práctica pedagógica de las escuelas rurales. Unas cuestiones a las que les siguen respuestas que, en estos momentos en nuestro país, sólo se fundamentan en aproximaciones, por supuesto, fiables, de estudios esporádicos, o bien en escasos trabajos de investigación llevados a cabo en tesis doctorales que afirman algunas hipótesis y/o apuntan propuestas válidas, pero que, tanto en un caso como en el otro, son del todo insuficientes. Debemos seguir avanzando para que la escuela rural, o mejor dicho, los alumnados y niñas que viven en nuestros pueblos puedan recibir una educación acorde a sus necesidades e intereses educativos y que no se encuentren encorsetados por la supremacía pedagógica que la escuela graduada ha venido manteniendo a lo largo del siglo XX. Pero no es fácil porque ¿qué queda en realidad de la escuela rural?, una escuela rural que incluso definirla se hace difícil si no fuera porque sigue manteniendo, mayoritariamente, la estructura multigrado en un territorio claramente marcado por la ruralidad.

En el presente artículo intentamos por una parte, mostrar algunos de los referentes psicopedagógicos desde los cuales la escuela rural puede evidenciar su potencial pedagógico, y por otra, aproximarnos a algunas especificidades que si bien pueden caracterizar al aula multigrado, pueden también contemplarse en la urbana, pero que a diferencia de la primera, en la escuela rural suele ser habitual o más generalizado que en la urbana.

2. La necesidad de evidenciar el potencial pedagógico del aula multigrado

Si hacemos un breve repaso a la historia de la escuela rural en nuestro país desde finales de los 70 hasta principios de los 80 aproximadamente, ésta se nos mostraba como una *escuela atrasada* pedagógicamente en comparación con la urbana. *Miserable*, no sólo desde un punto de vista económico sino también estructural e incluso social, estrechamente ligada al dualismo entre la España Urbana y la España Rural y con una visión bastante pesimista de cuáles serían los resultados educativos de los alumnados que asistían a estas escuelas, hasta el punto de que determinados estudios sociodemográficos de los años 60 y 70 (Subirats, 1983) mostraron que era más barato cerrar la escuela de pueblo y transportar a los alumnados a escuelas cercanas de concentración escolar que mantener abiertas las escuelas rurales. Una política errónea que trajo consecuencias desastrosas para los territorios rurales españoles.

A finales del siglo XX, principios del XXI, en plena sociedad postmoderna, en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos (Bauman, 2008), la escuela rural adquiere una importancia relevante en el sistema educativo español, en parte por las políticas de agrupamiento escolar que durante más de 20 años han facilitado el trabajo colaborativo entre los maestros rurales y la optimización de sus recursos didácticos, materiales y económicos. Pero también porque ha sabido acomodarse a las necesidades e intereses de esta sociedad en constante movimiento, de esta "sociedad líquida", siguiendo a Bauman. Todo ello ha supuesto que en algunos territorios rurales españoles se haya producido un renacer de esta tipología de escuela revalorando su potencial pedagógico y su capacidad para crear y recrearse de manera permanente.

Aún así, ello no ha evitado que de forma constante deba evidenciarse ese potencial pedagógico, para afrontar que se siga interpretando como una práctica escolar de menor relevancia pedagógica que la que se desarrolla en el aula graduada puesto que parten de criterios organizativos distintos, justificados por el propio contexto, pero que siguen siendo desvalorados por una gran parte de maestros, padres, ayuntamientos e instituciones universitarias.

En ese intento de evidenciar ese potencial pedagógico nos situamos en el marco de algunos planteamientos psicopedagógicos que han permitido reflexionar y mejorar la práctica pedagógica de la escuela rural en los últimos años: *la pedagogía rural, la escuela inclusiva i el paradigma constructivista*.

a) En enfoque de la pedagogía rural

Si bien es cierto que en determinado periodo de la historia de la educación rural del siglo XX se justificó la escuela rural en el marco de la pedagogía rural no menos cierto es que el concepto de pedagogía rural y/o pedagogía de campo se ha encontrado más arraigado en el territorio rural latinoamericano. Posiblemente, en la diversidad rural existente en el continente, tenga un sentido académico importante. Se trata de un binomio entre la pedagogía rural (estudio de la educación rural) en contraposición a la que se viene desarrollando en las escuelas urbanas. " *Se aplica este principio a los diferentes procesos que tienen lugar en la educación rural: la escuela rural, actividades con las niñas y alumnados, acciones con las y los docentes rurales, formación de educadoras y educadores para el área rural y procesos comunitarios, entre otros*" (Díaz Alvarado, 2008) porque la realidad contextual y la práctica educativa de las escuelas rurales está muy alejada de lo que se viene

desarrollando en los contextos urbanos. El contraste entre lo rural e indígena (en la mayoría de los países también vinculado a pobreza) y lo no rural está claramente definido. Existe una gran heterogeneidad rural que justifica claramente el hecho de diferenciar escuela rural de escuela urbana; pero el territorio rural europeo es diferente al latinoamericano.

En Europa muchas de las poblaciones rurales cuentan con servicios de calidad (educación, salud, transportes, comunicaciones, etc.) y con oportunidades de empleo semejantes a los de las ciudades. Se han constituido sistemas de conurbación rural, que justo han colaborado en el proceso constante de urbanización de la escuela rural, y en consecuencia, en el hecho de que la pedagogía vinculada a la organización de centros por grados fuera una tendencia natural hacia la que aspiraban (y siguen aspirando) muchas escuelas rurales y no sólo por la organización del centro en grados sino también por las posibilidades didácticas que esta distribución de los alumnados facilita en las escuelas ordinarias. En la mayoría de los casos, menospreciando lo que se ha venido llamando, como decíamos, pedagogía rural mucho más ligada a la autarquía, a lo atrasado y/o a lo tradicional de la supuesta pedagogía urbana.

b) El enfoque teórico-práctico de la escuela inclusiva como marco de referencia de la escuela rural actual

En el año 2007, Stainback i Stainback definían las *aulas inclusivas* como “una filosofía en la cual todos los alumnados pertenecen al grupo y todos pueden aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad y se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”. Sin duda alguna ninguna novedad para el aula multigrado como tampoco para el aula urbana. “El aula inclusiva transforma la escuela común en escuela constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad, se ofrece a todos los alumnados mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos” (Yadarola, 2006).

La *diversidad dentro de la diversidad* del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnados, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula.

Y si bien la diversidad es un elemento clave en el planteamiento pedagógico del aula inclusiva, también lo son otros componentes didácticos, que han regido la escuela rural, y que como señalan algunos autores (Boix, 1995, Bustos, 2007, Pérez 2007) posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas:

- Adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Asunción del modelo cooperativo, que favorece el trabajo en grupo y en coordinación.
- Asunción de cambios metodológicos, incorporando nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado.

- Apertura del centro al contexto inmediato.

Como decíamos, esta visión inclusiva del aula multigrado surge de la necesidad que tiene el maestro para poder hacer frente a la diversidad. De poco sirven prácticas pedagógicas basadas en currícula cerrados, poco flexibles, con una organización de trabajo individualista, con metodología didáctica basada en la utilización, repetitiva, de libros de texto muy alejados de las realidades e intereses de los alumnos rurales, centrados en el curso como unidad básica de aprendizaje, y de espaldas a la realidad socio-cultural del territorio inmediato.

Aún así, hay maestros que siguen trabajando bajo estos parámetros y son muchos los motivos suficientemente legitimados que les conllevan a tomar esta actitud profesional. La formación inicial que han recibido es una de estas causas. Efectivamente, la falta de formación inicial para el trabajo con alumnos multinivel. *Los maestros se encuentran atrapados en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido formados*, y en consecuencia, actúan según la formación inicial que han recibido desde las universidades o bien repitiendo lo que ellos vivieron en su época de estudiantes de primaria.

c) El paradigma constructivista como referente psicogenético para la escuela rural.

El constructivismo aparece ligado a la corriente de la escuela activa de finales del siglo XIX y principios del XX, promulga la utilización de métodos activos centrados en la enseñanza indirecta, la actividad y el interés de los alumnos a pesar de que “un planteamiento de tipo activo, sin el apoyo de un sustrato teórico-empírico psicogenético no garantizaba *per se* una comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los infantes, ni de sus intereses conceptuales” (Hernández Rojas, 1997) pero estos procesos de enseñanza y aprendizaje parten de una visión psicocéntrica de la educación, en la cual el alumno es el protagonista y en donde se deben dar las condiciones óptimas para el desarrollo de su autonomía moral e intelectual.

El constructivismo requiere de la aplicación de la metodología activa-participativa para crear contextos de aprendizaje significativos y cooperativos. En base a las estrategias didácticas que ampara esta metodología se consigue partir de los intereses de los alumnos, se les permite manifestar abiertamente la curiosidad hacia nuevos conocimientos e informaciones, y en consecuencia se les facilita la búsqueda constante para saber más, reflexionar, discutir, experimentar a partir de una gran diversidad de modalidades de actividades de aprendizaje, aprehender conceptualmente y poder manifestar el pensamiento creativo.

Se ha asociado, con demasiada frecuencia, el desarrollo de metodología activa en el aula multigrado con la adquisición de altos niveles de aprendizaje significativo, hasta el punto de que han sido insolubles. Y, como venimos diciendo en este artículo, debemos ser muy cautos en la generalización de las afirmaciones. Sin duda alguna la metodología activa-participativa facilita la enseñanza no pasiva, pero también se puede convertir en un espacio sin ambiente potenciador y totalmente aburrido. Los alumnos de las escuelas rurales que aprenden con estrategias didácticas activas también están predispuestos a trabajar con otro tipo de estrategias que pueden estar vinculadas a la exposición magistral por parte del maestro y obtener niveles altos de aprendizaje significativo sobre la temática desarrollada.

Quizás la clave resida en que unos aspectos importantes son las condiciones pedagógicas que la escuela rural, el aula multigrado, ofrece por sus características específicas y otra, muy distinta, la práctica educativa real que se ha generado en esta tipología de escuela. En la escuela rural se han desarrollado, y se vienen desarrollando, prácticas educativas basadas en la utilización del libro de texto como máximo exponente del proceso de aprendizaje y también prácticas educativas más activas apoyadas bajo planteamientos constructivistas, inclusivos en un territorio rural. Se ha idealizado demasiado en los últimos años, la escuela rural como un espacio (un laboratorio para algunos) ideal, en la que se ofrecía una imagen idílica de la pedagogía activa, un modelo didáctico a seguir por otras tipologías de centros escolares, un puesto de trabajo adecuado para maestros con planteamientos educativos innovadores o transgresores.

3. Las aulas multigrado en la escuela rural: relativización pedagógica

Nos vamos a centrar en lo que consideramos podrían tratarse de *algunas especificidades* del aula multigrado que todavía conserva la escuela rural, siendo conscientes, por supuesto, que es relativo y depende de variados factores además de los pedagógicos, como son los políticos, sociológicos e históricos del país y/o del territorio donde se encuentre ubicada esta escuela.

a) La autonomía de aprendizaje en el aula multigrado.

Más allá de la complejidad que caracteriza el aula multigrado en cuanto a la práctica pedagógica que se lleva a cabo, un componente importante es la autonomía de aprendizaje del alumnado. No se trata de una competencia a promover única y exclusivamente en esta tipología de centros pero sí se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnados de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y a cargo de un sólo maestro que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares. Así, la autonomía en la clase multigrado:

- permite al alumnado valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo; de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje y en no depender de la guía constante del maestro. El alumnado aprende a conocerse y tener iniciativa personal para autogestionar su aprendizaje y, además, toma conciencia de su propio ritmo de aprendizaje en relación al tiempo y a los recursos que precisa para poder seguir avanzando en ese proceso de adquisición y asimilación del conocimiento.
- y, permite al maestro planificar el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado de los ciclos medios y superiores para poder atender, si es necesario, a los niveles inferiores, con menos autonomía de aprendizaje y que requieren más tiempo su presencia e intervención pedagógica, por lo general.

Con ello no queremos decir que el interés por potenciar la autonomía de aprendizaje, en el aula multigrado, tenga como objetivo aprender sin el profesor, especialmente en los niveles superiores. No se trata, como señalan Sinclair, McGrath y Lamb (2000) de que el maestro abandone toda iniciativa y control sino que propicie situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado deba reflexionar conscientemente sobre su propio proceso de aprendizaje y todo aquello que este proceso implique junto con sus compañeros

del grupo-clase o en pequeño grupo, de la misma edad o de edades distintas, pero en el marco de un trabajo conjunto y constructivo en donde la heterogeneidad de aprendizajes les permita tomar decisiones compartidas y/o individualmente y asumir la responsabilidad, también compartida y/o individual de las acciones desarrolladas.

Además, la autonomía de aprendizaje, le permite al maestro “plantear una dinámica cotidiana con la circulación abierta de saberes” (Santos, 2006) en el aula multigrado, donde más allá de los objetivos para cada grado el alumnado pueda avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones y con diferentes niveles de profundidad curricular. Y que no sea la ubicación a un grado (o curso) la que frene sus potencialidades intelectuales y su grado de desarrollo competencial, lo que si es deseable, siguiendo a Santos (2006) es que “*su ubicación en las situaciones educativas esté en el umbral de sus posibilidades determinada por lo máximo que su interacción con pares (del mismo grado y de grados superiores) permita avanzar*”, incluso con pares de grados inferiores, el potencial que la autonomía de aprendizaje ofrece en el aula multigrado es muy significativo.

b) El alumnado- tutor en el aula multigrado.

Como hemos señalado anteriormente, el alumnado-tutor es otra característica a tener en cuenta en el aula multigrado. En una situación de tanta diversidad, se aprovecha la capacidad y/o la competencia de mediador que puede tener un mismo alumnado para ayudar a sus compañeros en la adquisición de conocimiento/información. *No importa la edad del alumnado, un alumnado de ciclos o niveles inferiores puede “enseñar” a otro de mayor edad y/o de ciclos superiores y viceversa; unos aprenden de los otros y con los otros en el microsistema social del aula multigrado*; esta concepción de “instrucción mutua” no es originaria de la escuela rural. Lancaster ya utilizaba, en el año 1798, esta técnica pedagógica en la que los alumnados más avanzados enseñaban a sus compañeros, pero en la escuela rural es una potencialidad pedagógica que debemos contemplar.

- El alumnado-tutor desarrolla mecanismos de resolución de tareas y de conflictos adquiridos de su propia experiencia. Desarrolla el autoconocimiento, identifica los problemas de sus compañeros, utiliza habilidades sociales y de convivencia básicas para la resolución de las demandas y al mismo tiempo se enriquece en su asistencia. Sin duda alguna, todo ello repercute en su motivación personal, en su autoestima como individuo y como estudiante, en su seguridad personal, y va construyendo los fundamentos básicos del valor de la solidaridad.
- Además, a pesar de que puede haber una gran diferencia de edad entre ellos, un conocimiento enseñado por un compañero de clase es más fácil de integrar que si lo enseña el propio maestro. Es aprendizaje cooperativo y de ayuda mutua, motivador, nada despreciable en el aula multigrado.
- En este proceso propio, por parte del sujeto que enseña, entra en juego la personalización del propio aprendizaje. Puede que para él mismo dé resultado determinada habilidad pero puede, también, que no ayude para nada al compañero. Ello conlleva que el propio alumnado tutor se vea forzado a recurrir a estrategias metacognitivas y/o cognitivas para alcanzar los objetivos planteados: deducir reglas, plantear hipótesis, repetir de memoria, tomar decisiones, recurrir a otros materiales didácticos, globalizar contenidos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, aumentar la capacidad de reflexión y análisis, buscar técnicas interpersonales y grupales, crear descripciones precisas y unívocas, etc.

- Y desarrollar sistemas y planes de autorregulación no sólo para proveerse de estrategias metacognitivas alternativas sino además para controlar el ambiente en el que se encuentra inmerso. El tiempo escolar, la organización del espacio, los materiales curriculares e incluso el mobiliario pueden ser componentes inapropiados para el desarrollo de la autonomía personal, la auto-observación o la adquisición de elevados niveles de autoestima.
- El alumnado-tutor va tomando conciencia de las múltiples alternativas que existen para aprender; aprende acerca de cómo se aprende y en consecuencia, aprende a aprender. “El alumnado aprende a aprender cuando interioriza un conjunto de procedimientos para gestionar la información que empezó a utilizar con la guía de los interlocutores más competentes, en actividades conjuntas” (Monereo, 2001). Es una puesta a prueba de la propia comprensión individual. Y todos los alumnados pueden convertirse en tutores.
- Estas consideraciones son aportaciones suficientes para justificar desde un punto de vista pedagógico, a los padres, de que su hijo sea alumnado tutor; algunas familias entienden que si su hijo es alumnado-tutor está perdiendo el tiempo porque podría estar avanzando en su proceso de adquisición de otros conocimientos. El alumnado tutor es aquel alumnado que en un determinado tema, procedimiento o actitud tiene más formación/información o bien una visión diferente pero suficientemente rigurosa como para poder intercambiarla con sus compañeros. No se trata, pues, de que sea tutor todo el día y los cinco días de la semana y sobre la misma temática; ni tampoco que sólo sea tutor de alumnados de compañeros de su misma edad.

c) Microsistema social en el aula multigrado

Las prácticas sociales que operan en el aula multigrado operan también en la sociedad. En su interior se presentan una gran variedad de interacciones e intersubjetividades que es necesario contemplar para entender el entramado de variables que influyen en la práctica educativa multigrado.

Efectivamente, el aula multigrado conforma lo que podríamos llamar una microsistema social. Este espacio se convierte en el lugar más significativo donde se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales (que van más allá de la propia clase, puesto que la mayoría de los alumnados rurales son compañeros de juegos también fuera de la escuela) y en consecuencia en generar conflictos, se asumen valores democráticos y se establecen niveles diferentes de integración de sus miembros. Es el producto de acciones, como diría Touraine (1987), una sociedad en donde confluyen conflictos y valores.

En el aula multigrado se promueve y se desarrolla un buen aprendizaje convivencial. Los alumnados son solidarios, compañeros de sus compañeros, y colaboradores. Las normas de convivencia forman parte de la vida cotidiana de la escuela. Pero éstas no se consiguen de un día para otro. Algunas forman parte de la tradición de la institución educativa, de su cultura pedagógica, de sus valores e incluso del modelo de comunidad rural a la que representa, las cuales van pasando de generación en generación. Otras, son innatas a la dinámica propia del trabajo cooperativo en el aula. Los alumnados vienen cumpliéndolas desde el primer momento en que se incorporaron a la escuela de pequeños y son conocidas, no sólo por ellos mismos, sino también por la mayor parte de los miembros de la comunidad.

Los pequeños, nacidos en la localidad, cuando se incorporan a la escuela rural conocen de antemano algunas de las normas básicas con las que deberán convivir dentro de la clase: el respeto hacia el edificio escolar como parte integrante del patrimonio de la comunidad (sentido de pertenencia), la necesidad de compartir el espacio con alumnados (compañeros) de otros niveles de aprendizaje, la importancia de colaborar con el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje con compañeros de ciclos inferiores, etc. Es una información que va pasando de padres a hijos, aún encontrándonos con generaciones diferentes, y evidentemente, con planteamientos educativos distintos, existen componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que son comunes, a pesar de los avances educativos.

La escuela rural prepara, pues, para la cooperación, cultivando y potenciando valores imprescindibles para saber estar y estar con los otros: respeto hacia las diferencias y los intereses personales y grupales, compañerismo, ayuda mutua, lealtad con los otros y desarrollo de conductas éticas, pensamiento divergente como forma de estructurar el conocimiento ante todo aquello que se impone desde el exterior, responsabilidad y sentido de la dignidad para consigo mismo y para el resto de miembros de la comunidad, compromiso hacia las obligaciones contraídas a nivel grupal y personal, y coparticipación en las acciones conjuntas, entre otros. En realidad se trata de la democratización del aula multigrado como un constructor en y para la diversidad.

Todos estos valores, junto con las habilidades y actitudes básicas, conforman en realidad el reflejo de una forma de entender el sentido de convivencia de la comunidad rural.

Las relaciones de aprendizaje conllevan, a su vez la creación de relaciones sociales basadas en actitudes de implicación e iniciativa grupales que comportan el apoyo social y el procesamiento en grupo de destrezas colaborativas. A menudo se pueden producir dinámicas tales como la excesiva interdependencia positiva o el conocimiento profundo de los modos de actuar de los alumnados de la clase que permite anticipar acciones, intervenciones o diálogos a nivel individual. Todo ello puede ser entendido como obstáculos que pueden desencadenar en polémica o incluso en establecer mecanismos de defensa ante determinados alumnados o pequeños grupos, o resistencias a aceptar las ideas de los demás.

A partir de estos principios, la escuela rural se convierte en un espacio donde se crean significados reales, cercanos a los alumnados, coherentes con el entorno, respetuosos con su cultura y, al mismo tiempo, se establecen los mecanismos cognitivos fundamentales para desarrollar procesos de transferencia hacia aprendizajes más externos, menos conocidos y más abstractos. Creando un clima de confianza y trato social que puede valorar el potencial de cada uno de los alumnados de la clase desde la perspectiva del respeto socio-cognitivo y de las relaciones interpersonales.

d) El territorio rural. Fuente potencial de experiencias interdisciplinares para el aula multigrado

El territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios junto con estilos de vida y saberes locales distintos de los de las ciudades. Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículum escolar. Se trata de disponer de competencias suficientes para aprehender el conocimiento local, valorar y respetar el marco físico y social de la escuela, forzando un “encuentro natural entre la escuela y el entorno inmediato del alumnado”.

El uso potencial de un currículo escolar integrado en el contexto rural va más allá de la suma de contenidos y actividades relacionados con las diferentes fuentes del saber local. La interdisciplinariedad de su potencial curricular radica en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las cuales todos los alumnos del aula multigrado pueden actuar y participar de forma eficaz. Todos pueden aportar, puesto que todos disponen de vivencias sobre el espacio donde viven y conviven. El territorio es un contenido global, poliédrico, con múltiples posibilidades pedagógicas pero especialmente es un contenido mediático que está constantemente presente en la escuela rural porque en ella se encuentran parte de los actores de estos espacios. Aquí estriba una de las especificidades reales que perduran en la actualidad, y que se diferencian del territorio urbano. Ello todavía “le queda” a la escuela rural.

Efectivamente, en el territorio rural todavía existen elementos que lo diferencian de otros territorios más urbanizados, aunque en la mayoría de nuestros contextos haya una clara tendencia a “urbanizar la ruralidad” y el aula multigrado no queda ajena a estas transformaciones. Sin embargo, desde la escuela se pueden construir puentes pedagógicos “de doble sentido” entre el currículo oficial y el currículum real que nos ofrece este contexto. La escuela rural es una escuela abierta a la comunidad que facilita el trasvase de significados del territorio al currículum y viceversa porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece permanentemente entre los miembros de la comunidad rural. Y no podemos obviar esta ventaja pedagógica que nos ofrece el contexto.

Ya hemos insistido anteriormente en la relevancia actual del potencial pedagógico que nos ofrece el territorio rural, pero es necesario conocerlo y entenderlo. El maestro tiene un rol clave en este proceso, puesto que si conoce y está suficientemente informado puede establecer marcos de referencia basados en el compromiso efectivo, con la comunidad rural, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje distributivos e integradores de las propuestas curriculares. Quizás todo consista en tratar el tema correctamente, aunque sea subjetivo, cambiante y difícil de planificar pero no podemos olvidar que en un aula multigrado con una gran diversidad dentro de la diversidad es fundamental generar espacios y situaciones didácticas compatibles con todo aquello que viene de fuera, con todo aquello que nos facilite que los alumnos construyan aprendizajes significativos y respetuosos con sus vínculos sociales y afectivos externos. Con ello también contribuiremos a abandonar la visión que se tiene desde la ciudad sobre el territorio rural. Un tópico todavía existente en nuestra sociedad. Y como venimos diciendo el potencial pedagógico de la escuela rural no radica sólo en poder tratar temas “bonitos” desde “lindos paisajes naturales”.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N., A. Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bauman, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Boix, R. (2007). L'école rurale en Catalogne. En Jean, Y. (Coord.). *Géographies de l'école rurales. Acteurs, réseaux, territoires*. Ophrys Editions.

- Boix, R. (Coord.) (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos en la escuela rural*. Barcelona: Graó-ICE.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral (inédita). Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 11(3), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Díaz Alvarado, A. (2008). Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Educare*, Vol. XII, N° Extraordinario, 7-14.
- Entelman, R. (2001). *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2004). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa*. México: ILCE-OEA.
- Little, A (Eds.) (2008), Education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 38, 1469-3623.
- Monereo, C. (Coord) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona. Graó.
- Pérez Blanco, F.J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. *P@k-in-Redes, Revista Digital*, 1, 1-8.
- Porcheddu, A. (2005). *Zigmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida*. Roma: Editorial Anicia.
- Santos, L. (2006). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer Educativo*, n. 81, FUM-TEP Montevideo.
- Sinclair, B., McGrath, I, Lamb, T (eds) (2000). *Learner Autonomy: Future Directions*. Londres: Logman.
- Stainback, S, Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y unir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México: Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social: un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Touraine, A. (1987). *Actores y sistema políticos en América Latina. Programa regional de empleo para América Latina y el caribe*. (PREALC). Santiago de Chile.
- Vera Batista, J.L. (2005) Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía de aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Recre@rte*, n. 3. Disponible en: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/vera/autonomia.htm>
- Yadarola, M.E. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Disponible en: http://www.integred.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp.