

Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural

MANUEL QUÍLEZ SERRANO

Maestro del CPR Campiña de Tarifa (Tarifa, Cádiz, España)

ROSA VÁZQUEZ RECIO

Docente, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz, España

No todos los maestros rurales están preparados para enseñar en estas escuelas, no todos los ayuntamientos se han dedicado a ellas de una forma decidida, no todos los padres presionan lo suficiente para mejorarlas, todavía hay quien piensa que se trata de una escuela de segunda, de tercera o de cuarta categoría y todavía no reconocemos las potencialidades de esta escuela.

Jordi Feu i Gelis (2004)

1. Introducción

Para poder entender la realidad histórica, presente y futura de la escuela, es necesario una visión de lo que supone lo rural en todo su contexto: cultural, económico y social. La ruralidad se diferencia del hábitat de las ciudades, pueblos y periferias que se mueven con otros parámetros, con otra manera de entender el mundo. Pero todo ello está condicionado por la población que vive y evoluciona en esos lugares. También las zonas rurales tienen sus peculiaridades demográficas en cada uno de los lugares y los momentos históricos, aunque compartan tendencias más o menos generalizadas en comarcas, regiones o países.

Las escuelas se encuentran incardinadas en unos contextos determinados, y en este caso hablamos del medio rural. Por ello resulta imprescindible manejar datos que nos permitan entender por qué razones se generan consecuencias sobre la población infantil y sobre la institución educativa. La dotación del profesorado depende del número de alumnado que se encuentre en una zona de influencia escolar y la política educativa de construcciones y dotación de materiales se organiza, entre otras razones, por el número de alumnos que concurren a la escuela.

2. La demografía, un factor a tener en cuenta

Para abordar el tema, es necesario conocer la evolución y el estado de la población nacional y andaluza a fin de poder entender qué ha pasado y qué futuro se prevé sobre los pobladores del entorno rural. Es evidente que el nivel de población influye de manera determinante, y sobre todo la infantil, en la previsión, creación y habilitación de puestos escolares por las instituciones educativas. Mientras que en las zonas urbanas las previsiones son importantes para la creación o la supresión de aulas y la dotación de profesorado y materiales, para las rurales lo es mucho más. Por un lado, las zonas urbanas sufren variaciones menores de población que pueden ser subsanadas con el desplazamiento o la reestructuración,

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 59/2 – 15/06/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

moviendo al alumnado de un centro a otro/s de la misma localidad, lo que supone un problema de índole menor. Cuando en el medio rural se producen movimientos de población, como así ha ocurrido, la solución para los que quedan es un problema de mayor calado y consecuencias más profundas, que muchas veces se minimizan con perspectivas burocráticas-economicistas simplistas (por ejemplo, supresiones y reagrupamientos en localidades próximas mediante desplazamientos y desarraigos del entorno del alumnado).

Durante el siglo XX, la población española se ha duplicado: ha pasado de 18,6 millones de habitantes censados en 1900 a los 40,5 millones dados en 2000 (Cabré, Domingo y Menacho, 2002). Para poder entender cuál es la situación actual demográfica de nuestro país se procederá a la exposición de una tabla de población que abarca datos desde 1950 hasta el censo del 2000 (tabla nº 1).

Tabla nº 1.
Situación Demográfica. Elaboración propia a partir de Cabré, Domingo y Menacho (2002)

AÑO	POBLACIÓN	NACIMIENTOS ¹	DEFUNCIONES	SALDO MIGRATORIO
1950	28.118.057	5.855.913	3.507.369	- 245.237
1960	30.583.466	6.152.507	2.804.476	- 882.622
1970	33.956.376	6.706.600	2.801.466	- 532.224
1980	37.742.561	6.608.099	3.013.989	192.075
1990	39.433.942	4.535.119	3.099.796	256059
2000	40.499.791	3.317.541	3.066.372	814.680

Aquí se constata el crecimiento continuado de población, el progresivo descenso de la natalidad y una curva menos regular del descenso de mortalidad. En cuanto a las migraciones se puede observar cómo durante la primera mitad se da el fenómeno de la emigración y, en la segunda mitad, se invierte el proceso hacia el fenómeno de la inmigración.

Si se calculara la diferencia entre la natalidad y la mortalidad se obtendría el indicador del "crecimiento vegetativo" que indicaría el crecimiento o el decrecimiento de la población. Hecho éste que casi siempre suele ser positivo, como es en esta ocasión². Un tercer valor a incluir en el crecimiento vegetativo podría ser el de las migraciones, fenómeno éste que sí genera modificaciones significativas en el cómputo de la población y de la densidad de la misma, tomando el valor de la superficie. Es a partir de los años 70 cuando se produce un regreso significativo de inmigrantes como consecuencia de la crisis del petróleo, que afecta enormemente a toda Europa, y a la transición política a la democracia.

3. ¿Qué entendemos por ruralidad?

Se debería de aclarar qué se entiende por sociedad rural, a diferencia de lo que se sobreentiende como sociedad, que no deja de ser la urbana, como concepto genérico propio de una sociedad industrializada. Dicho de otro modo, se trata de desgajar las diferencias de aquello que es distinto y que con frecuencia se entiende que es uniforme (se asume que tiene las mismas características). Aunque como se verá posteriormente, en la actualidad la ruralidad no puede concebirse como homogénea, es necesario hacer un estudio de las diferentes realidades rurales que se han generado con la globalización, quien ha

¹ Estos tres datos (nacimientos, defunciones y saldo migratorio) representan el total de la década: los de 1950 son los correspondientes a la década 1941-1950, los de 1960 a la década 1951-1960, y así para el resto de los casos.

² Llega a ser negativo en los casos extremos de grandes guerras y/o cataclismos y pandemias.

producido una ruralidad compleja y diversa. Como punto de partida principio, se puede considerar una sociedad rural como aquella que tiene las siguientes características (Bernal Agudo, 2004): a) su estructura productiva; b) distribución de la población; c) modo de vida; d) valores cerrados a espacios culturales concretos, y, e) la propia red escolar de primaria.

Es cierto que en la actualidad esta situación ha cambiado en España y también en Andalucía, pero sigue quedando una gran masa de población rural que debe ser tratada en condiciones de igualdad educativa. Esto que es un postulado constitucional y una cuestión obvia, no lo es tanto en términos prácticos. De hecho, hay teóricos de la educación que mantienen que la escuela rural ha sido un medio para engrosar las ciudades de mano de obra y para promocionar el despoblamiento rural: "la escuela rural ha seguido ayudando a dinamizar el éxodo rural al vender en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial, infravalorando en muchas ocasiones lo rural por imposición u oposición de lo urbano" (Bernal Agudo, 2004, p. 3). Pero si se vuelve al concepto de ruralidad se debe reconocer que incluso ésta ha evolucionado hacia un modelo de modernidad: se ha diversificado el tejido socioeconómico (Bustos Jiménez, 2009); se han modernizado los procesos y los rendimientos agrícolas mediante programas biotecnológicos y la ingeniería genética; se han constituido pequeñas y medianas industrias, se reinventa la artesanía, el comercio sostenible y un amplio abanico de actividades relacionadas con el medio natural (Berlanga Quintero, 2003). Para Corchón Álvarez (2002) el mundo está sufriendo una metamorfosis, pues el trabajo rural dominante ya no es el agrario, descendiendo progresivamente (de 1980 a 1988 se pasa de un 17% a un 8,5% y de 1989 a 1995 se pierden medio millón de agricultores). De esta circunstancia se puede deducir que se asiste a la aparición de una nueva sociedad rural en la que se combina el sector primario tradicional con la emergencia del secundario y terciario, todo ello posible y potenciado por los avances tecnológicos, la construcción de infraestructuras que facilitan las comunicaciones y los servicios y la inclusión de las nuevas tecnologías y el desarrollo de internet.

Gómez (2004 p.1, cit. por Bustos Jiménez, 2006 p. 38) afirma que "la industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales acabaron con la versión tradicional de la ruralidad, pero no con la ruralidad". Francia puede servir como referencia de situaciones presentes y futuras, con la que es posible comparar fenómenos y análisis. En este sentido, Champollion (2003) expone que la población rural es de 13 millones de personas, ocupando un territorio del 71% del total de la nación y que ha perdido la homogeneidad dada por la economía predominantemente agrícola.

Con el fin de poder situar la escuela rural en un entorno determinado, definido por una variedad concreta de contexto, se asume aquí la clasificación de Ortega Valcárcel (2004, p. 108, cit. por Bustos Jiménez, 2006, p. 41) que propone una clasificación en cuatro grupos. A saber:

- Los espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influenciados por las dinámicas urbanas.
- Los espacios rurales diversificados, vinculados por lo general a redes de ciudades medias (localidades que mantienen su actividad agraria y han incorporado actividad industrial y de servicios).
- Los espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantiene fuertemente ligado a esta actividad, y con un escaso rendimiento económico.

- Los espacios rurales profundos, marcados por el enclavamiento (lugares de aislamiento geográfico).

No es posible contemplar hoy en día el desarrollo social si se olvida la planificación territorial y económica de las zonas rurales. La globalización no debe ser sólo hacia fuera, es imprescindible que sea hacia dentro, de lo contrario se producirán bolsas de pobreza y exclusión social que lastrarán el desarrollo y las posibilidades de cualquier territorio, sin contar con lo que eso supone en términos personales hacia los individuos y la discriminación, impropias de un estado de derecho que debe tender al bien común de todos los ciudadanos, incluyendo las minorías.

4. ¿Qué es un colegio rural?

Antúnez y Gairín (1998, cit. por Santamaría, Frías y Navarro, 2002, p. 1336) mantienen con buen criterio y con necesidad de ser remarcado aun a riesgo de parecer una cuestión obvia, que “las soluciones organizativas aunque por sí mismas no producen educación, sí que son determinantes a la hora de promoverla y mejorarla”.

Si rastreamos la bibliografía existente sobre esta tipología de escuela (Quílez, 1997, 1999; Martín Díaz, 2002; Corchón Álvarez, 2000; Martín-Moreno Cerrillo, 2002; Bustos Jiménez, 2009), y analizamos la realidad rural (y, por ende, la escuela en este entorno), el punto común de coincidencia es el **aislamiento**. A efectos educativos se puede considerar que genera marginación social, niveles económicos bajos, grandes carencias educativas y aislamiento cultural.

Pero para poder centrar este estudio es necesario ubicarse en el entorno rural y su escuela, para ello se necesita delimitar la idea de escuela rural o, mejor como establece Ortega (1993), la escuela en el medio rural. Entonces, es necesario considerar un criterio diferencial entre rural y urbano. Pero la idea de pueblo y su escuela no es suficiente, dado que existen pueblos con mayor o menor número de población, tanto general como infantil, por lo que aquí se asume como válida la idea que considera **escuela rural aquella que es única en la localidad** (Tous, 1981, p. 3), aunque afinando la idea se podría asumir la aclaración que establece Boix (1995, p. 7, cit. por Martín Díaz, 2002, p. 870): “es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógica-didáctica multidimensional”.

Otra manera de definir a la escuela rural es la que establece Corchón (2000), haciéndolo por contraposición a lo que es la escuela urbana: a) es única en la localidad, b) tiene multigraduación en las aulas; c) son escuelas unitarias, d) situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes. Autores como Corchón y Raso (2002) aportan como características definitorias de la escuela rural su retraso, para lo cual definen tres aspectos notorios: a) difícil accesibilidad geográfica, b) falta de recursos, y c) mal estado de las comunicaciones. Otros autores, bajo perspectivas generales, aportan algunas de las características definitorias de lo que es una escuela rural (Bernal Agudo, 2004):

- La escuela rural es la que mejor permite la integración y relación con el medio en que se ubica³.
- Escasa densidad de población y distribución por el territorio.
- Profesorado poco preparado, pues la formación va dirigida al ámbito urbano de colegios grandes, desconocimiento de las peculiaridades de las aulas rurales...
- Alumnado heterogéneo en su composición social, económica y personal.
- Agrupamiento del alumnado en aulas con edades diferentes.
- Escasez de alumnado.
- Aislamiento físico por el déficit de comunicaciones.
- Ratio baja.
- Infraestructura y recursos muy bajos.
- La participación y el asociacionismo de las familias no suele ser significativo.
- La relación del profesorado con las familias suele ser más directa, cercana y estrecha.

Por otra parte, Feu i Gelis (2004, pp. 8-13) propone una visión basada en las aportaciones que los propios maestros rurales realizaron:

- Es una escuela pequeña.
- Favorece la experimentación educativa.
- Favorece el desarrollo de una pedagogía activa.
- Se dota de maestros "integrales".
- Se dota, a veces, de maestros polivalentes.
- Tiene alumnos mezclados.
- Los maestros pueden impartir una enseñanza individual, pero sólo durante un tiempo limitado.
- Es una escuela con sistema de enseñanza peculiar: la enseñanza es circular o concéntrica.
- Es flexible y libre.
- En ella entran personas que no son maestros/as, pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas cosas.
- Tiene un sistema de control "blando", respetuoso y, por descontado, mucho más educativo.

Corchón (2002b, cit. por Bustos Jiménez, 2009, p. 56) es categórico cuando mantiene que cualquiera de los centros rurales (escuela unitaria, escuela incompleta, colegio rural agrupado, etc.) (Quílez, 1997), tiene unas características genuinas e inherentes que los hacen ser diferentes a cualquier otro centro educativo de pueblo o ciudad. Su funcionamiento interno recuerda mucho al de un hogar familiar, desde el punto de vista instructivo-formativo presentan las siguientes notas identificativas:

³ Alpe y Fauguet (2010, p. 3) sostienen que la llave del éxito de la escuela rural estriba en la proximidad que el territorio y la cultura ejercen sobre los alumnos, las familias y el profesorado, de manera que se genera un espacio familiar que posibilita el trabajo y el entendimiento.

- Mayor contacto y relación más cercana y personal entre profesores, alumnos y padres.
- Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.
- Mayor contacto con la naturaleza que puede utilizarse como recurso didáctico.
- Como consecuencia del bajo nivel de matrícula se puede aplicar una enseñanza individualizada, adaptaciones curriculares individualizadas...
- Al haber dos o más cursos en el mismo aula se favorece el proceso de socialización y se enriquece la convivencia.
- El trabajo continuado con el mismo grupo de alumnos favorece su formación y se potencia el conocimiento individual y grupal.
- Dado que el alumno tiene que trabajar solo una buena parte del tiempo, se favorece el sentido de la responsabilidad, el autogobierno y el sentido de la iniciativa.

5. Aulas multigrado. El mito de la mala calidad educativa en las aulas rurales

Esta falsa evidencia de la mala calidad educativa, principalmente en el ámbito académico (que no en términos generales educativos) que se deposita sobre las aulas multinivel, no tiene una explicación demostrada. Simplemente se da por hecho que el fracaso escolar en el medio rural es la consecuencia lógica de mantener el alumnado agrupado de esta forma "tan caótica y anacrónica"⁴. Feu i Gelis (2009, p. 10) la cataloga como "enseñanza circular o concéntrica" por la que los alumnos mayores repasan lo aprendido cuando el profesor explica a los pequeños y los más dotados de éstos empiezan a oír hablar de aprendizajes que les llegarán en periodos posteriores. Y como consecuencia de esta misma situación se genera otra de las dinámicas didácticas característica y notable de la escuela rural: los alumnos mayores ejercen, a ratos y a indicación del docente, como maestros de los más pequeños, lo que trae consecuencias pedagógicas de gran calado: crece la autoestima del alumnado enseñante y la autonomía, se sienten responsables, ejercitan la colaboración y reafirman y maduran sus conocimientos mediante el montaje de estrategias de enseñanza⁵.

En esta misma línea de desmontar la idea de la mala calidad de enseñanza (para ser más preciso, de la mala calidad de enseñanza académica), se posiciona el citado autor resumiendo las ventajas que proporciona la escuela rural, para lo que citaba las aportaciones del profesorado consultado sobre "¿de qué puede presumir la escuela rural?": de tener una escuela que favorece la experimentación educativa, que facilita el desarrollo de una pedagogía activa, de tener una escuela con maestros integrales y polivalentes, de tener una escuela con alumnos heterogéneos, de tener una escuela donde el maestro se puede dedicar a cada alumno, de tener un sistema de enseñanza particular, de tener un currículo –pero también un horario y un calendario– muy flexible, de tener poco espacio pero el poco que tienen fácilmente se puede reconvertir, de tener una escuela abierta (en el sentido más amplio del término), de aplicar un sistema de control blando

⁴ Alpe y Fauquet (2010) sostienen que la estigmatización de las escuelas unitarias en Francia reposa sobre argumentos estadísticos discutibles.

⁵ Alpe (2005) sostiene que la ayuda que los mayores proporcionan a los más pequeños durante las clases son eficaces, aunque sean menos precisas que las realizadas por el maestro.

y respetuoso, de utilizar un sistema de evaluación integral y de vincular al alumno al medio" (Feu i Gelis, 2009, pp. 7-13).

5.1 Desmitificando la mala calidad educativa y revelando la riqueza de la educación rural

Martín-Moreno Cerrillo (2002, p. 60) propone una revisión bibliográfica de los últimos veinte años en los países anglosajones sobre las escuelas rurales, donde una de las conclusiones obtenidas es que el tamaño reducido de los centros rurales no sólo no supone una limitación sino todo lo contrario, se trata de una virtud. Las investigaciones cuantitativas desarrolladas han puesto de manifiesto que este tipo de organización es más eficaz y productiva que las grandes:

- Pittman y Haughwout (1987) constatan que las escuelas pequeñas presentan menos índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifiesta más satisfecho que el de centros educativos grandes.
- Lee Smith (1995) ha corroborado que los alumnos aprenden más y mejor.
- Stockard y Mayberry (1992) en su estudio concluyeron que en las escuelas pequeñas se advertían menos problemas de conducta en el alumnado.
- Meier (1996) desglosa siete razones que apoyan el mayor éxito de las escuelas pequeñas:
 - ✓ Sentimiento de pertenencia a la comunidad, incluyendo a los adultos.
 - ✓ Respeto entre profesorado y alumno, como consecuencia de un buen conocimiento entre ambos. Podríamos añadir el que las relaciones entre el alumnado y el profesor son más cercanas, más personales.
 - ✓ Sencillez del funcionamiento administrativo, lo que evita el exceso burocrático y posibilita la individualización.
 - ✓ Seguridad, dado que cualquier extraño en el centro es detectado rápidamente.
 - ✓ La participación de los padres, como consecuencia de unas relaciones más próximas entre padres y profesores.
 - ✓ Control permanente, que no requiere ni datos ni procesos burocráticos para poder conocer el rendimiento del alumnado o profesorado.
 - ✓ Fácil gobernabilidad, debido al bajo número de profesores que se pueden sentar en una mesa, disponer de tiempo para expresarse y el tener unas relaciones interpersonales más estrechas.

Evidentemente el tamaño en sí mismo no garantiza ni calidad de enseñanza ni éxito, pero sí que pone un cimiento importante en la consecución del objetivo. Martín-Moreno Cerrillo (2002) sopesa las ventajas que proporciona este tipo de escuelas:

a) Ventajas respecto al profesorado:

- Este profesorado tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo.
- Relaciones interpersonales de mayor calidad.
- Se observan actitudes más positivas del profesorado hacia el trabajo escolar y mayor colaboración entre los docentes.
- Los docentes muestran mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinarias.

b) Ventajas respecto al alumnado:

- Recibe una educación e instrucción más personalizada.
- Se detecta mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares
- Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa.
- Su autoestima personal y académica tiende a ser más positiva.
- Menos problemas de conducta, menor frecuencia de conductas agresivas, de consumo de drogas, de vandalismo y hurtos.

c) Ventajas respecto a la organización del entorno del aprendizaje:

- Mayor nivel de individualización de las actividades, debido a que los grupos de alumnos son reducidos y con frecuencia multiedad y multinivel.
- Mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar.
- Entornos de aprendizaje más ordenados y seguros.
- Mayor conexión entre las culturas de los estudiantes y de los adultos.
- Mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.

5.2 Las aulas multigrado: un ejemplo de buenas prácticas

En el apartado anterior, se ha demostrado que las escuelas rurales, desde su casuística, se caracterizan por el intento permanente de asegurar una calidad educativa. Por otra parte, es importante señalar que cuando se habla de escuelas rurales, éstas no forman un conjunto homogéneo, sino que existe una tipología determinada por la diversidad organizativa. De entre las diferentes modalidades existentes, nos interesa detenernos en las llamadas Aulas Multigrado, porque son un ejemplo de buenas prácticas. Este hecho se constata tanto en España como en otros países europeos, como es el caso destacado de Francia.

Ahora, qué son las aulas multigrado. Se trata de aulas que agrupan alumnado de distintos niveles, pudiendo abarcar las "unitarias" que tienen los alumnos de todos los niveles existentes con un único maestro y las "graduadas incompletas" que pueden tener varios niveles (con uno o varios ciclos) y donde en cada clase hay un maestro. Esta última modalidad suele formar parte de un centro que junto a otras aulas de la misma característica configuran un tipo de escuela, por lo que está integrada por varios profesores.

En la actualidad, las aulas unitarias dejaron de ser centros como tales y pasaron a formar parte de los Colegios Públicos Rurales (Quílez, 1997) que, en términos generales, están constituidos por una agrupación de distintas escuelas ubicadas en distintas localidades o entornos rurales más o menos próximos. Uno de los mayores problemas con que se encuentran las escuelas que contienen aulas multigrado o unitarias es que poseen características propias de funcionamiento alejadas del esquema general de aula, que hace referencia al medio urbano y donde cada una de ellas la integra alumnado de la misma edad, agrupados en un mismo nivel, lo que requiere unas estrategias determinadas, para las que sí están preparados los profesores, formados con parámetros de escuela urbana y donde la escuela rural parece una reminiscencia del pasado. Tal es así que cuando el profesorado se incorpora por primera vez a este tipo de aulas-escuela su mayor impacto y desánimo le viene por la formación del aula y por no saber

cómo afrontar las clases. En la investigación realizada recientemente sobre la situación de las escuelas rurales (Quílez, 2011)⁶, se recogían testimonios diversos de profesionales de la enseñanza:

Al principio, bueno, sobre todo la gente joven, porque los que tenemos ya una edad, que ya hemos pasado por muchos sitios, pues ya sabemos que las cosas pueden ser de muchas maneras diferentes. La gente joven al principio le cuesta trabajo, de entrada, entender pues que se debe trabajar en varios niveles en una misma clase, hay algunas cosas que son muy peculiares (profesora CPR).

¡Oh, pues fatal! Lo pasé mal los primeros días, porque no sabía cómo me iba a enfrentar a la estructura de la clase, a tanto guiri como había, cómo nos íbamos a relacionar, el tema del idioma, pero sobre todo el miedo a decir “¿me voy a poder llevar dos niveles?”, dos niveles o más, porque luego dentro de cada uno de los cursos hay varios niveles. Pero vamos, después funcionó bastante bien (ex-profesora CPR).

La mayoría de los maestros son capaces de dar clases en un colegio rural, pero muy pocos son capaces de trabajar en una rural y de exigirse a sí mismo mantener determinado nivel y darle a los alumnos de las rurales las oportunidades que tienen las de las urbanas, porque muchas de las oportunidades que tienen los de las urbanas se las dan los maestros, no nos olvidemos (ex-director de CPR).

En párrafos anteriores se citaban las ventajas que tiene el trabajar en centros rurales, tanto desde la perspectiva del entorno como con las familias, grupos sociales y alumnado. Pero lo que sí es absolutamente necesario es desmontar la leyenda negra de la baja calidad educativa en estos centros, no solo debido al mito de que la escuela rural es una imagen propia del pasado, sino a la idea de que dar clases en unidades multigrado lastra el aprendizaje del alumnado.

Es cierto que impartir docencia en este tipo de aulas necesita una formación específica desde la óptica didáctica, dado que requiere adoptar estrategias, organización y metodología propia para educar alumnado de diferentes edades y niveles. También es cierto que la formación del docente se ciñe a unos parámetros, que coinciden con los de la escuela urbana, que obvian las peculiaridades de esta modalidad de aula⁷. En este sentido, aunque solo sea porque no hay otra solución y porque la tradición ha impuesto unos procedimientos en base a la necesidad, las escuelas rurales han sido, y lo siguen siendo, centros con una buena capacidad de innovación pedagógica, un buen laboratorio de ideas, un excelente campo de investigación-acción y un magnífico lugar para implementar lo que ahora se está dando en llamar “educación inclusiva”.

5.3 El caso francés

Y para reforzar esta percepción de una “verdad nunca demostrada”, será necesario ir a Francia. Champollion (2006, p. 2) tras realizar un estudio solicitado por la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación hacia finales de 1990, constató que los resultados de aulas multigrado y unitarias eran los mismos en lengua francesa que los alumnos escolarizados en aulas de un solo nivel, mientras que en matemáticas eran superiores. De tal grado fue la sorpresa que una institución dedicada a la investigación

⁶ La investigación se realizó con motivo de la tesis doctoral, titulada *La cartografía de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.s). Una investigación cualitativa* (2011). Universidad de Cádiz.

⁷ Ortega (1993, p. 54) constata que el profesorado se forma en las ciudades, con la mentalidad propia de ella: “cómo el proceso de socialización del maestro como tal tiene lugar en una ciudad con todo lo que ello supone de adquisición de determinados valores y patrones de conducta”. Corchón Álvarez, E. (2002, p. 77) sostiene, igualmente, que al profesorado no se le forma para trabajar en un centro situado en el medio rural, cuando la realidad es que uno de los primeros destinos es un centro rural: escuelas aisladas, con pocos niños, con multigraduación... Por su parte, Santos Guerra (2002, p. 107) se posiciona en las misma tesis y añade que “pocas veces se realizan prácticas en escuelas rurales. Lo cual tiene que ver no solo con la preparación específica sino con dimensiones ideológicas que vinculan a las personas con unas determinadas concepciones y realidades”.

educativa, el Observatorio de la Escuela Rural (OER⁸), asumió la tarea de intentar entender este fenómeno. Alpe y Fauguet (2010, p. 3) consideran que la clave del éxito de la escuela rural se debe a la inmersión del profesorado en el entorno geográfico y cultural, lo que les hace establecer una buena relación con el alumnado y sus familias. En esta misma línea, el citado Observatorio, hace notar que las escuelas rurales funcionan mucho más en red y utilizan más las ventajas de las TIC con el fin de romper con el aislamiento geográfico y cultural con el que se encuentran habitualmente. Y, valga como ilustración, en un centro de primaria de Montpellier, que en vista de la mala situación socializadora y académica por la que pasaba, se plantearon la necesidad de implementar un cambio. Se decidieron por montar aulas multigrado y los resultados fueron de tal índole que el profesorado, que en un principio se mostró remiso, se manifestó encantado⁹.

6. A modo de conclusión

Es absolutamente necesario constatar que una de las grandes ventajas con que cuenta a nivel educativo la escuela rural, y por ende las aulas multigrado, es su inmersión en el entorno en que se sitúan. No hay pensador que postule, a menos de manera explícita, que la educación no sea contextualizada. La educación en el medio rural es fácilmente contextualizable por su tamaño, por su estructura de funcionamiento y por todas estas razones que se han dado anteriormente. Fullan (2002) definía las escuelas contextualizadas como las portadoras de tres requisitos básicos:

- Imparten una educación adaptada a la realidad del lugar.
- Practican una educación abierta en interacción con la sociedad: crean debates, vínculos, actividades y negociaciones.
- Crean una relación estrecha con las familias, implicándolas en la escuela. Tratan de vincular y establecer relaciones con la comunidad, de tal manera que la escuela se inserta en la sociedad y ésta entra en la escuela.

Por lo tanto, parece evidente que disponer de instituciones educativas organizadas en estructuras sencillas, nada masificadas ni burocratizadas, posibilita las buenas relaciones entre la comunidad local y el centro educativo. La escuela rural, en términos generales, se encuentra bajo esta perspectiva y su organización docente en aulas multigrado o unitarias que no dificultan ni las relaciones personales ni la formación académica, socializadora ni afectiva. Al contrario, este tipo de organización aporta las bases para poder realizar una educación integral al alumnado.

Pero tampoco se defiende desde aquí que este tipo de organización sea la panacea, lo que trata es de poner sobre el tapete son las ventajas con que se cuentan, pero también se debe constatar las carencias halladas, que son muchas y endémicas. Una de las más manifiestas es la escasez generalizada de estudios que pongan de relieve cuál es su situación real, sobre todo en España. Alpe y Fauguet (2006) ponen de relieve que los estudios realizados en Francia han enfocado sólo dos aspectos: las políticas educativas

⁸ Observatoire de l'école rurale.

⁹ Se trata de la escuela primaria Balard, en el barrio periférico de la Paillade en Montpellier. Las aulas las montaron como unitarias, como recurso para potenciar la pedagogía Freinet y sobre la base de la psicología cognitiva y social, y aunque en un principio el profesorado tuvo sus dudas sobre la eficacia de la opción, en los resultados se muestran satisfechos sobre los resultados académicos y de conductas sociales, aunque solicitan la mejora en materiales didácticos y en espacios. Igualmente resaltan la dificultad habida con las familias para hacerles entender la bondad de este tipo de organización.

locales y la disparidad debido a la situación geográfica (equipamientos, oferta escolar, etc.); y sostienen que se deberían ampliar a cuatro más, como mínimo: considerar la composición social en el mundo rural, considerar los efectos de cambios en curso debido a los cambios territoriales, analizar la dimensión pedagógica y didáctica y preparar en una educación democrática que convierta al alumnado en actor de su territorio y vida.

Por otra parte, no se quiere entrar en este artículo en las carencias materiales en que se encuentran buena parte de los centros rurales (estado de los edificios, falta de espacios, dotaciones didácticas y ausencia de Internet o pésima conexión), que no siendo factor determinante en la calidad, sí que la condiciona y determina la percepción que se puede tener de ella desde el exterior. O lo que sería lo mismo, para el ciudadano corriente el continente puede llevarle a sacar una imagen del contenido, independientemente de que nadie quiere ingresar a su hijo en una institución que cuenta con instalaciones con deficiente estado.

Hay una visión que se siente desde la escuela rural: la escuela está diseñada desde el medio urbano y se está exportando al medio rural. Dicho de otro modo, se está "urbanizando" la escuela rural. Desde aquí se quiere defender la personalidad de cada entorno, e incluso se considera que no estaría de más, en ciertos casos, "ruralizar" un poco la escuela urbana, en el sentido de contextualizarla, de hacerla de tamaño más reducida, con relaciones interpersonales más fáciles, con la posibilidad de flexibilizar los espacios y las organizaciones y potenciando una educación más personalizada que favorezca los procesos afectivos y cognitivos.

Bibliografía

- ALPE, Y. (2005) "Quels sont les déterminants de la réussite dans la trajectoire des élèves des milieux ruraux?". En *Café pédagogique 2005*. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages2005/EcoleRurale_index.aspx
- ALPE, Y. y FAUGUET, J.L. (2006) "Mutation de formes scolaires et rapports aux territoires des élèves ruraux". En *Les mondes ruraux à l'épreuve des sciences sociales. Dijon 17-19 de mayo*. Symposcience.org. Consultado el 20 de octubre de 2010 en <http://www.symposcience.org>
- ALPE, Y. y FAUGUET, J.L. (2010). "L'école rurale, école de modernité?" Consultado en Google el 25 de octubre de 2010 en *Observatoire de l'école rurale*.
- BERLANGA QUINTERO, S. (2003) *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza. Mira Editores.
- BERNAL AGUDO, J.L. (2004) "Luces y sombras en la escuela rural". Universidad de Zaragoza. Jornadas de debate: los CRAs. Comisiones Obreras. Madrid. <http://didac.unizar.es/ibernal/inicial.html>.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Granada. Tesis doctoral.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2009). "Avances, nuevas dificultades y viejos problemas en la escuela rural". *Revista Guix*.
- CABRÉ, A.; DOMINGO, A.; MENACHO, T. (2002) "*Demografía y crecimiento de la población española durante el siglo XX*". En Pimentel Siles, M (coord). *Mediterráneo Económico*, 1, Monográfico: Procesos Migratorios, economía y personas. Almería.
- CHAMPOLLION, P. (2003). "École rurale: quels atouts?". Les infos du MRJC n° 40, nov-déc. Sacado de <http://www.ruralinfos.org/spip.php?article935>
- CORCHON ÁLVAREZ, E. (2000) *Escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona. Oikos Tau.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2002) *La escuela rural. Hacia la sociedad del conocimiento*. En Lorenzo Delgado, M y otros (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. I. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- CORCHÓN Y RASO (2002) "La escuela rural del siglo XXI: la educación del nuevo milenio. En Lorenzo Delgado, M y otros (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. II. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2002) "La escuela rural hacia la sociedad del conocimiento". En Lorenzo Delgado, M y otros (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. II. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- FEU I GELIS, J. (2004) "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma". *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 2, nº 3. Junio. Disponible en: <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- FULLAN, M (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- L'ÉCOLE BALLARD À MONTPELLIER (2006) Le dossier de décembre. L'école rurale. Disponible en: http://cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/rurale06_7.aspx
- MARTÍN DÍAZ (2002) "De las escuelas rurales y su profesorado". En "Liderazgo educativo y escuela rural". Lorenzo Delgado y otros. Vol II. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2002) "Claves para la calidad de los centros educativos rurales". En Lorenzo Delgado, M y otros (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. II. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- ORTEGA, M. A. (1993) *La parienta pobre: significativa y significados de la escuela rural*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- QUÍLEZ SERRANO, M. (1997) "Escuela rural y tipologías organizativas". *Escuela popular*, nº 9, pp. 70-74.
- QUÍLEZ SERRANO, M. (1999) "La escuela rural: desde la clandestinidad al olvido". *Kikiriki*, nº 52, pp. 4-7.
- SANTAMARÍA, FRÍAS Y NAVARRO (2002) "La implicación de las nuevas tecnologías en la organización de la escuela rural". En Lorenzo Delgado y otros (2002) *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. I. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- TOUS, J (1981) "Cataluña: invitación al estudio de la escuela rural". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79.