

## LA ESCUELA RURAL EN LA DIMENSIÓN TERRITORIAL

### THE RURAL SCHOOL IN THE TERRITORIAL DIMENSION

Roser Boix Tomàs

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de Barcelona

rboixt@gmail.com

#### RESUMEN

La escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural. Como *miembro activo de un sistema institucional* territorial proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares, marcando límites simbólicos de representación social y desarrollando, a su vez, un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo; como *receptora de identidades y emociones*, la escuela rural concibe prácticas familiares y, con ellas, sentimientos, emociones y desconciertos propios de un territorio poco reconocido socialmente; como *capital social local*, es capaz de dar respuestas a las necesidades educativas reales del territorio, con capacidad para reaccionar ante la diversidad y heterogeneidad naturales del contexto; y como *elemento configurador de la construcción social rural*, puede proyectar el reflejo mismo del vivir de su comunidad y de su forma de entenderla, compartiendo su proceso de crecimiento natural.

Pero la escuela *no siempre es consciente que es un actor dinámico* en esa dimensión; la escuela puede quedar aislada, a pesar de las múltiples acciones y actividades que se impulsen. Y, en consecuencia, en el aula multigrado también pueden presentarse verdaderas dificultades para poner en práctica proyectos didácticos que faciliten ese impulso.

La escuela como actor de la dimensión territorial rural debería ser tratada *como una cuestión socialmente viva*.

**Palabras clave:** Dimensión territorial, cuestión socialmente viva, escuela rural, aula multigrado.

#### ABSTRACT

The rural school is a dynamic actor in the territorial dimension from several perspectives: as an active member of a territorial institutional system, as a receiving of identities and emotions, as a local social capital, and finally as a structuring element in the rural social construction territorial institutional system. *As an active member of a territorial collective institutional system* projects, individual and family practices marking symbolic limits of social representation and, concurrently, developing its own characteristic and inclusive social and educational place; *as a receiver of identities and emotions*, rural school projects family practices and with them, feelings, emotions and confusions that suppose making part, in fact, of a not much recognized territory; *as local social capital*, is able to give intelligent answers to the real educational needs of the territory, with capacity to respond to the diversity and

heterogeneity of the natural environment; and *as a structuring element of rural social construction*, it can project a reflection of living in its community and its way to understand, sharing its natural growth process.

But the *school is not always aware that it is a dynamic actor in that dimension*; school can be isolated, despite the multiple actions and activities that are driven. And therefore, the multigrade classroom can suffer real difficulties at the time to implement didactical projects that facilitate that drive.

The school as an actor in rural territorial dimension should be treated as a *socially alive matter*.

**Keywords:** Territorial dimension, rural school, multigrade classroom, socially alive matter

## INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI la escuela rural sigue saliendo en los medios de comunicación por su cierre. La sociedad está al tanto de esta institución por el número de escuelas y unidades que se cierran y no por el valor pedagógico que pueden ofrecer sus aulas multigrado ni por la acción dinámica que ejercen sobre el territorio. Las movilizaciones de los habitantes rurales no llenan tantas páginas de prensa como sucede con las movilizaciones que se llevan a cabo en las zonas urbanas, pero son numerosos los municipios españoles que han visto cerrar sus escuelas aun cuando sus habitantes han manifestado claramente su desacuerdo y malestar. Y no por falta de racionalidad objetiva, puesto que habitar en un pueblo no quiere decir que sus pobladores no sean capaces de entender que con dos niños es imposible hacer ni mantener una escuela, sino por dignidad educativo-social y por el papel que *su escuela* juega en la dimensión de su territorio: el rural.

## LA ESCUELA RURAL Y LA DIMENSIÓN TERRITORIAL

La escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural, tal y como queda reflejado en la Figura 1.

### **La escuela rural como miembro activo de un sistema institucional territorial**

De acuerdo con Prats (2004), la escuela es un elemento que forma parte de la estructura de un sistema institucional dentro de un determinado territorio, en nuestro caso el rural; es un actor más, siguiendo a Prats, que participa de la simbiosis entre diferentes actores y que dota de eficacia y de equidad al grupo social en el que se encuentra integrado; la desaparición de este actor supone la desaparición, en muchísimos casos, del “sentimiento de pueblo habitable” (el pueblo sin la escuela se muere) por parte de la población y también la rotura del propio sistema institucional y en consecuencia de la dimensión organizacional e identitaria del territorio rural.

No se trata solo de valorar el papel de la escuela rural desde una dimensión político-económico (bajas tasas de natalidad y de matrícula, entre otros); se trata de tomar conciencia de su papel

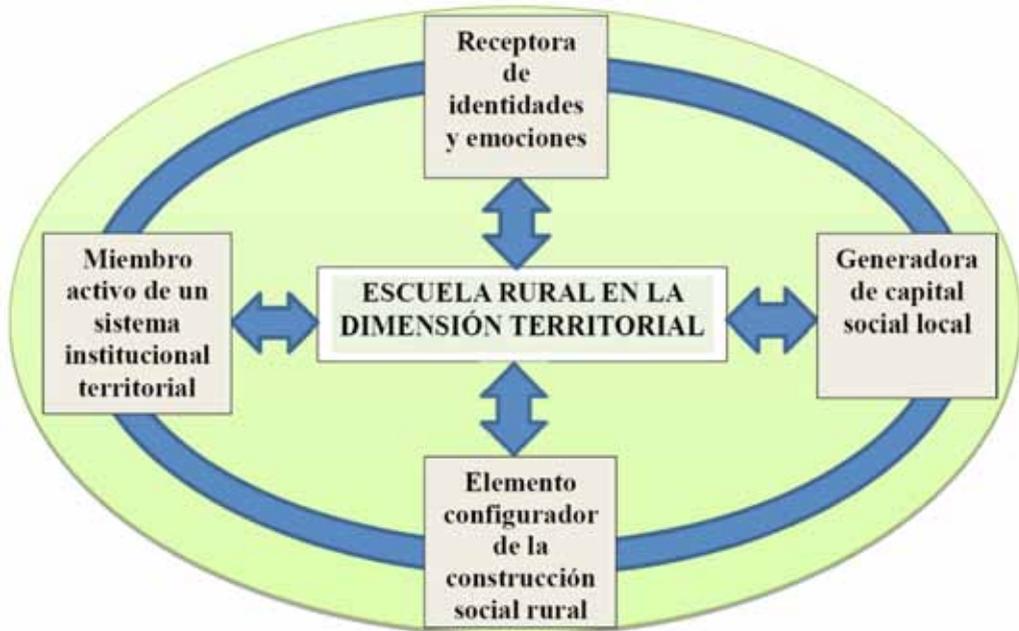


Figura 1: La escuela rural como actor en la dimensión territorial. Fuente: elaboración propia.

dentro del sistema institucional territorial y de cómo su desaparición implica también la erradicación de una parte importante de la vida social y, por supuesto, escolar del territorio. La escuela “sujeta” a los individuos y, en consecuencia, “retiene” a la colectividad. Es un actor que proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares marcando límites simbólicos de representación social y desarrollando, a su vez, un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo que en ningún momento debe ser moneda de cambio para marcar una frontera entre la dimensión territorial y la social.

Como actor del sistema institucional territorial, la escuela crea sinergias locales que combinan a su vez con la consolidación de formas de cooperación (agrupamientos de escuelas, densificación de vínculos significativos entre poblaciones, familias y asociaciones, éstas como promotoras de iniciativas innovadoras y efectivas para el contexto) y la generación de externalidades positivas con otros actores ajenos al propio territorio que aportan nuevas perspectivas y afianzan su papel dimensional. No podemos equivocarnos con esta dimensión: no se trata de un residuo de la escolarización universal ni tampoco de una institución a preservar como museo para las futuras generaciones.

### **La escuela rural como receptora de identidades y emociones**

La escuela también puede resquebrajarse, resentirse del peso que debe soportar de diversos sectores; uno de ellos y quizás el menos tratado es el ámbito afectivo y emocional que soportan los

niños en edad escolar y sus familias; como decíamos, la escuela rural también proyecta las prácticas familiares y, con ellas, los sentimientos, emociones y desconciertos que suponen formar parte de un territorio poco reconocido tanto a nivel socio-urbano como político, a pesar de que en nuestra ruralidad se haya generado una reconversión simbólica de muchos objetos y actividades que antaño eran despreciados por viejos o poco modernos y que se encontraban en desuso (Roseman, Pardo y Pereiro, 2013) y, en la actualidad, se hayan convertido en objeto de consumo cultural y muy apreciados por la población urbana.

Por lo general, cuando hablamos de escuela rural no hablamos de *una* escuela rural, sino que hablamos de “nuestra escuela rural”; de una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia; la escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución; no son números que pueden escribirse y borrarse, que pueden recolocarse en partes distintas del mismo papel; estamos hablando de personas, de niños de edades concretas que probablemente ni alcancen a comprender por que deben trasladarse a otra escuela, a otro territorio si ellos “son de aquí”; los niños “serán trasladados”, “transportados en bus”, “ya tienen plaza en otro centro”, “no son rentables” ... estas son las justificaciones que en numerosos casos se les da a las familias y a los niños cuando se decide cerrar una escuela; pero ¿cómo podemos hablar de rentabilidad cuando estamos educando a nuestros futuros ciudadanos?; ¿por que no se contempla el significado cultural y emocional que lleva implícita la escuela rural?; en definitiva, ¿por que en ningún momento se argumenta a favor del arraigo al territorio, de la importancia de pertenecer a ese territorio y, quizás lo más importante, de lo que realmente necesitan y sienten los alumnos de estos territorios? La experiencia escolar es parte importante de la configuración de identidad (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010); si se fuerza a que esta experiencia sea aprehendida en otro contexto ajeno al propio, el sentimiento de identidad se diversifica y se hace realmente complejo identificarse con el propio.

### **La escuela rural como generadora de capital social local**

Putnam (1995) define el capital social como las características de la vida social que permiten a los participantes actuar eficazmente para poder perseguir objetivos compartidos. El término se refiere a las conexiones sociales y a las normas relacionadas con la reciprocidad y la confianza generalizada que existe en una determinada colectividad. La escuela rural es un recurso colectivo que aumenta la “firmeza y la fluidez” social e identitaria de esta colectividad (Putman, Leonardi y Nanetti, 1993) y se encarga de generar y mantener este capital social local. No puede ser entendida como una simple institución a merced de las políticas educativas del momento, sino que debe ser vista desde una perspectiva de agente capaz de dar respuestas a las necesidades educativas reales del territorio, con capacidad para reaccionar ante la diversidad e heterogeneidad naturales del contexto y, especialmente, como una institución que es capaz de reinventarse para actuar ante la incertidumbre que le provocan normas sociales y éticas que le vienen impuestas constantemente desde otros contextos y que, con demasiada frecuencia, desconocen realmente lo que supone formar parte de una colectividad con una fuerte influencia cultural, patrimonial, social y ética del territorio.

La escuela rural, por lo general, recibe el apoyo de la comunidad. Kearns, Lewis, McCreanor y Witten (2009), describen la existencia de un acuerdo recíproco en el que la comunidad apoya a la

escuela y las actividades organizadas por la escuela son apoyadas por la comunidad. Los habitantes de los pueblos suelen contribuir con tiempo, dinero y esfuerzo en la construcción de su comunidad a través de la escuela; de esta forma, la fuerza que aporta el capital social de la escuela queda enfatizada por la confianza y reciprocidad de intereses de la propia comunidad a la que pertenece. Es un claro ejemplo de ello la situación que se produce ante el posible cierre de la escuela del pueblo. La actividad de la población aumenta justo cuando se empieza a hablar sobre este posible cierre; la comunidad se moviliza y actúa conjuntamente para evitarlo, cohesionando más aún si cabe los vínculos afectivos y emocionales de sus miembros y construyendo un “club” que se mantendrá tanto si los intereses comunes (no cierre de la escuela) son alcanzados como si no es así; si la escuela se cierra, el local es reutilizado para otras actividades, generalmente culturales y de encuentro entre los habitantes del pueblo, de todas las edades, no sólo para adultos y abuelos; también para los niños pequeños y para adolescentes.

### **La escuela rural como elemento configurador de la construcción social rural**

El territorio rural o, mejor dicho, “lo rural” se encuentra en el imaginario colectivo porque se relaciona con tradiciones, ecología, identidad, ecoagroturismo, deportes extremos, etc. Se trata de actividades mercantilizadas, algunas de ellas incluso recuperadas *in expresso*, destinadas al consumo; la pluriactividad y diversificación de las acciones económicas y sociales ha ido transformando la imagen de la ruralidad y ha reestructurado las comunidades rurales.

Esta dinámica incita a la escuela a reflexionar sobre su papel como elemento de caracterización en la construcción social de lo rural y a actuar de forma articulada e interrelacionada con los procesos de cambio; si bien no se trata de centros que podamos definirlos por naturaleza innovadores, ni laboratorios pedagógicos, sí que podemos afirmar que se llevan a cabo muchas experiencias innovadoras y genuinas de trabajo social y construcción comunitaria con los padres, las familias y en general con los habitantes de los pueblos. Experiencias vinculadas a la pluriactividad y diversificación de acciones sociales y económicas, como decíamos, que son el reflejo mismo del vivir de esa comunidad y de su forma de entenderla. La escuela se convierte en un espacio en que esas personas, participativas y activas, promueven actividades “rurales” y fomentan actitudes y valores propios e identitarios. Es, todavía hoy, una de las grandes riquezas con las que cuentan los maestros rurales; el apoyo de la comunidad para el desarrollo de las tareas educativas, la participación social que retrasa la consolidación del individualismo y nihilismo tan marcados en nuestra sociedad del conocimiento y la información.

Para ello, quizás deberían impulsarse más procedimientos que faciliten procesos de comunicación inter e intraescolares sin contradicciones, ni distorsiones ni malentendidos que suelen desembocar en una devaluación de la imagen de la escuela rural e incluso de la comunidad que la acoge.

### **EL PAPEL DEL AULA MULTIGRADO EN LA DIMENSIÓN TERRITORIAL**

La escuela rural tiene la responsabilidad educativa de integrar esa dimensión territorial en su proyecto de centro, o al menos intentarlo; cuando la escuela se abre a la comunidad se abre también

al territorio, y no sólo al colectivo de personas que viven en esa comunidad y al espacio físico donde conviven. Pero la escuela no siempre es consciente de que es un actor dinámico en esa dimensión; a los maestros nadie les ha informado ni comunicado el papel que tiene la escuela en ello y, en numerosas ocasiones, la propia comunidad educativa tampoco lo contempla como un elemento clave. La escuela puede quedar en realidad aislada, a pesar de las múltiples acciones y actividades que se impulsen. Y, en consecuencia, en el aula multigrado también pueden presentarse verdaderas dificultades para poner en práctica proyectos didácticos que faciliten ese impulso.

### **El aula multigrado, ¿un verdadero espacio de acogida para la incorporación de la dimensión territorial a la práctica pedagógica?**

El aula multigrado la conforman niños de distintas edades, intereses y necesidades; es un claro ejemplo de diversidad dentro de la diversidad. Y también es un espacio que, aparentemente, propicia el trabajo heterogéneo frente al homogéneo; lo imaginario en la sociedad y en una parte importante de profesionales de la educación es que el aula multigrado es un espacio donde se “puede trabajar de otra forma”, donde se puede innovar y aplicar nuevas fórmulas didácticas”, “donde es fácil incorporar el entorno en el currículum”, “donde el territorio se conjuga de forma natural con el trabajo didáctico”... y desde una perspectiva teórica así es; sin embargo, la práctica cotidiana e investigaciones recientes sobre el tema evidencian que en el aula multigrado se siguen aplicando prácticas pedagógicas tradicionales, replicando las mismas estructuras organizativas que en escuelas ordinarias y cerrándose bastante al territorio; no es tan abierta como parece la escuela rural. La visión que, en general, se tiene del aula multigrado se encuentra distorsionada de lo que es la práctica educativa real. Y ello, como decíamos, no facilita la incorporación de la dimensión territorial en el quehacer didáctico diario.

Por lo general, los maestros rurales consideran que organizar el aula por edades cronológicas es mejor que hacerlo por interedades. Siempre que se tiene ocasión, se desdobra y se tiende a agrupar a los alumnos por edades, ignorando el valor pedagógico que tiene el aula multigrado.

Los maestros buscan la organización homogénea de sus alumnos y en consecuencia imparten una enseñanza por cursos: libros de texto por cursos y asignaturas, horarios en función de las disciplinas curriculares, disciplinariedad como metodología didáctica, actividades “propias” de determinadas edades y a realizar dentro del propio recinto escolar, etc., aunque se trate de un grupo muy reducido de alumnos de la misma edad; a falta de ellos, puede que el proceso de enseñanza-aprendizaje se organice por ciclos, pero siguen teniendo los libros por cursos y la metodología didáctica sigue siendo disciplinar; la utilización de estrategias didácticas activas y participativas que partan de lo que ofrece la dimensión territorial es anecdótica e incluso en múltiples ocasiones se realiza porque “está de moda”, pero con la idea de que se está llevando a cabo fuera de lo programado y entorpece la consecución de los objetivos planificados. El territorio entra todavía poco en el aula multigrado.

A no ser que se trate de maestros realmente comprometidos con el territorio, o bien que hayan tomado conciencia de que la incorporación del territorio en su trabajo pedagógico facilita la interdisciplinariedad, los maestros suelen tratar el tema territorial desde una perspectiva fragmen-

tada y, como decíamos antes, puntual; y suele estar relacionado con la celebración de determinadas tradiciones, costumbres, mitos y prácticas festivo-rituales de la zona; o bien se “utiliza” el entorno (patrimonio urbanístico, paisajístico, etc.) para la realización de actividades concretas que pueden formar parte o no de un proyecto, pero no se promueve a la escuela como actor dinámico de esa dimensión territorial.

En realidad, los maestros “no saben cómo hacerlo”; es necesario llevar a cabo una profunda reflexión de esta temática en la formación inicial y por supuesto en el desarrollo profesional del maestro rural. Más allá de la exposición teórica y práctica de determinadas experiencias exitosas (a través de talleres, visitas, asesoramientos en centros, etc.), los maestros necesitan elementos (además de espacio y tiempo) que les permitan reflexionar sobre este componente poco tratado de su práctica pedagógica; que les permitan conocer y analizar la dimensión territorial en la que se encuentra inmersa la escuela (su escuela) desde una visión científica del saber y desde una perspectiva participativa de la didáctica multigrado.

### **La comunidad rural, el aula multigrado y la dimensión territorial: tres elementos que se interrelacionan**

Debemos tener en cuenta que no sólo una gran mayoría de maestros rurales consideran la organización del aula por edades la más idónea, también las familias e incluso la administración educativa y local así lo consideran. En realidad, lo que esperan las familias es que en la clase sus hijos sean organizados por grados, que se asemeje al aula de la escuela ordinaria, porque ese es el modelo educativo válido, el que se enseña en las instituciones universitarias y el que las políticas educativas fomentan como único y verdadero. Si los alumnos pueden organizarse por edades, ¿por qué hay que organizarlos multiedades?

Pero además, ¿siempre es bien acogido, por parte de la comunidad, que se traten temas tradicionales, costumbres, valores propios del territorio en el aula multigrado?; ¿no será que estos temas es mejor que los trate la propia comunidad, y que “dejemos a la escuela” que trate aquellos temas que “realmente son importantes”? ¿Siempre se ve con buenos ojos que los niños “pasen tanto tiempo fuera del aula”?; ¿que se paseen por los prados y los bosques o que visiten obras arquitectónicas del territorio inmediato?; ¿o que visiten la escuela los abuelos para contar su experiencia de vida?; ¿que se contemple en el aula el capital social local?...

Las familias de las comunidades rurales, por lo general, colaboran en todo aquello en que la escuela les haga partícipes, en la aportación tanto de recursos materiales como funcionales que vayan destinados a la puesta en marcha de determinadas actividades curriculares. Probablemente la proximidad de la escuela, el sentido de arraigo a la comunidad y el conocimiento real de las demás familias faciliten esta participación. Se trata de un colectivo pequeño, en el que en la mayoría de los casos ya existen vínculos emocionales y afectivos desde hace muchos años, se conocen entre ellos, comparten otros momentos de la vida social de la localidad, y consideran la escuela como un elemento clave para su propia existencia como comunidad. Otra cosa distinta es si consideran la escuela como un actor dinámico en la dimensión territorial y, por lo tanto, que se realicen determinados proyectos

didácticos, acciones, salidas, visitas, etc., relacionadas con el territorio, en que no quede justificada su utilidad pedagógica ni en las programaciones de los maestros ni, por supuesto, en los libros de texto de sus hijos.

Hay un cierto distanciamiento entre el aula multigrado, la comunidad rural y la dimensión territorial. Estos tres elementos que forman parte de un todo, y que se retroalimentan, como decíamos anteriormente, no suelen actuar cooperativamente; quizás falte este sentido de pertenencia por parte también de la comunidad rural y de toma de conciencia de cómo el componente dimensión territorial influye en su vida social y familiar dentro del territorio. Y ello probablemente frene la comprensión de por qué la escuela es o debe convertirse en un actor dinámico.

Quizás deberían promoverse acciones para que esta cuestión empiece a ser objeto de estudio y de debate en el ámbito educativo, no solo en el antropológico y geográfico; la escuela como actor de la dimensión territorial rural puede convertirse en una *cuestión socialmente viva*; siguiendo a Legardez (2006), una cuestión es socialmente viva cuando:

– Está viva en los saberes de referencia, es decir, en los debates y controversias de los ámbitos científicos y profesionales, así como en los políticos y culturales.

– Está viva en los saberes escolares. Los alumnos y los maestros lo tratan conjuntamente y se contemplan tanto en la formación inicial como en la continua que reciben estos últimos.

– Está viva en la sociedad, en el sentido de que se considera una cuestión que debe ser tratada en el ámbito social, pero también debe tener un tratamiento mediático.

En definitiva, se trataría de un reto social que tomara relevancia en el ámbito político, científico y cultural para ir construyendo una nueva visión del papel de la escuela rural en el siglo XXI, que rompiera con el conformismo y el “que le vamos a hacer” por parte de un sector de nuestra sociedad, cuando se trata de cuestiones que afectan directamente a los habitantes de los territorios rurales. Se trataría, pues, de que la escuela y con ella el aula multigrado tomara conciencia real del papel que juega en la dimensión territorial.

## REFERENCIAS

- Alpe, Y. y Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l’objet d’enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l’éducation* [En ligne], 29. Recuperado de <http://dse.revues.org/95>
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17. Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la Ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 945-967. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART46018&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n046/pdf/460011.pdf>

- Kearns, R.; Lewis, N.; McCreanor, T. y Witten, K. (2009). The status quo is not an option: Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. *Journal of Rural Studies*, 25 (1), 131-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2008.08.002>
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. En A. Legardez & L. Simonneaux (Coord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 19-31). Paris: ESF editeur.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (Coord.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. UAB: Barcelona.
- Prats, J. (Dir./Coord.) (2004). *Las Ciencias Sociales en España: Historia inmediata, crítica y perspectivas*. Vol. 2, Antropología y Etnología. Madrid: Editorial Complutense.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78. <http://dx.doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Putman, R.; Leonardi, R. & Nanetti, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Rivas, J.; Leita, A.; Cortés, P.; Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
- Roseman, S. R.; Prado, S. y Pereiro, X. (2013). Antropología y nuevas ruralidades. *Gazeta de Antropologia*, 29 (2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/28509>
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación* 21 (1), 173-188. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120173A/15238>