

CURRICULUM Y ESCUELA RURAL EN CATALUÑA

CURRÍCULO E ESCOLA RURAL EM CATALUNHA

Roser Boix¹

Resumen: La escuela rural en Cataluña se caracteriza por un currículum escolar respetuoso con el territorio rural y con el valor pedagógico del aula mutigrado, y por una organización de escuelas que comparten proyectos educativos. La política educativa en Cataluña promueve una escuela arraigada al territorio, proyectada hacia la dimensión territorial, en la que no son los niños los que se desplazan de un centro a otro sino que son los maestros especialistas lo que itineran para implementar un currículum escolar inclusivo y de calidad. Esta política fomenta el valor que supone tener niños y niñas de diferentes edades en una misma aula, el uso de estrategias didácticas que permiten atender a la diversidad de edades, intereses y capacidades que conviven dentro de una misma clase, y el modelo pedagógico basado en el aprender a aprender; un modelo que tiene como base el desarrollo de habilidades metacognitivas donde el maestro no busca organizar los grupos clase por edades sino que mantiene a los grupos organizados por interedades, programando la circulación de saberes y el aprendizaje por contagio. Se trata de una manera de entender la educación rural que parte de la diversidad real que existe dentro y fuera del aula multigrado, y la adapta al currículum escolar, soportada por una organización de escuelas, las Zonas Escolares Rurales (ZER), que permiten el desarrollo de proyectos educativos y curriculares comunes.

Palabras clave: Currículum escolar. Multigrado. Zona escolar rural. Calidad.

Resumo: A escola rural na Catalunha é caracterizada por um respeitável currículo escolar com o território rural e com o valor pedagógico da sala de aula muti-regulada e por uma organização de escolas que compartilham projetos educacionais. A política educacional na Catalunha promove uma escola enraizada ao território, projetado para a dimensão territorial, que não são as crianças que se deslocam de um centro a outro, mas são os professores especializados que se deslocam para implementar um currículo escolar inclusivo e de qualidade. A política também promove a valorização de ter crianças de idades diferentes na mesma sala de aula, o uso de estratégias de ensino para atender a diversidade de idades, interesses e habilidades que convivem dentro da mesma classe e modelo pedagógico baseado no aprender a aprender. Esse modelo se baseia no desenvolvimento de habilidades metacognitivas em que o professor não procura organizar grupos de classes por idade, mas por interesses, programando a circulação de conhecimento e aprendendo por contágio. Trata-se de uma forma de entender a educação rural da diversidade real dentro e fora da sala de aula multisseriada e adaptá-lo ao currículo escolar, apoiada por uma organização das escolas, as Zonas Escolar Rural (ZER), que permitem o desenvolvimento de projetos educacionais e curriculares comuns.

Palavras-chave: Currículo escolar. Multisseriado. Zona Escolar Rural. Qualidade.

1 POLÍTICA EDUCATIVA PROPIA PARA LAS ESCUELAS RURALES EN CATALUÑA

El Estado español se organiza territorialmente en municipios, provincias y Comunidades Autónomas (ESPAÑA, 1978). Una Comunidad Autónoma es una entidad territorial administrativa con reconocimiento de autonomía territorial que jurídica y administrativamente se materializa en una descentralización. En España hay 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades (Ceuta y Melilla) con Estatuto de Autonomía.

¹ Professora da Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. E-mail: <roser.boix@ub.edu> ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-3135-5608>>

Cataluña, situada al nordeste de España, es una de estas diecisiete Comunidades Autónomas que tiene competencias en materia educativa; una competencia es una función pública que se lleva a cabo sobre una materia, en un territorio determinado. Las competencias que tiene Cataluña en materia educativa son de *tipo concurrentes*, no son exclusivas² ni compartidas³; las competencias concurrentes implica que quien dicta las bases educativas, la legislación y/o las normas básicas es el Estado Español, y el gobierno catalán hace el desarrollo normativo y las ejecuta.

En el Estatuto de Autonomía de Cataluña⁴ de 2006 (PARLAMENT DE CATALUNYA, 2006), se amplían las competencias en materia educativa y permite a la Generalidad (Gobierno Catalán) establecer una política educativa y un modelo educativo de interés público que garantiza el derecho de calidad e igualdad en educación; con la Ley de Educación Catalana (LEC) 12/2009, del 10 de julio, aprobada tres años más tarde, se materializa este derecho.

El tener competencias en materia educativa es importante para poder desarrollar una política educativa propia; tanto el ámbito curricular como la organización y gestión de centros educativos se adaptan a la necesidades educativas del territorio, respetando la obligación de impartir las enseñanzas mínimas que deben recibir todos los alumnos del Estado Español; de esta manera la Generalidad Catalana establece un currículum propio para cada una de las etapas y enseñanzas del sistema educativo catalán, en el marco de los aspectos que garantizan el grado de consecución de las competencias básicas, la validez de los títulos y la formación común regulada por las leyes (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2015). El currículum es entendido, según el Decreto 119/2015, como el conjunto de dimensiones, competencias básicas y contenidos clave, propios de cada ámbito, así como los contenidos y criterios de evaluación de cada área y las orientaciones metodológicas y de evaluación, sin perjuicio de la autonomía pedagógica que la ley otorga a los centros educativos.

Además, en el marco de la propia Ley de Educación Catalana, se concretan las tipologías de centros escolares y se establece que el Gobierno Catalán debe implantar las condiciones que permitan agrupar y considerar como si fuera un único centro educativo diversos centros públicos de una misma zona educativa, y también diversos centros públicos de educación infantil y primaria de una zona escolar rural (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2015).

Como consecuencia, en Cataluña existe una tipología de centros escolares rurales propios (unitarias y cíclicas), con unas características, tanto curriculares como de organización peculiares, adaptadas al territorio rural catalán que han permitido consolidar un *modelo de escuela rural multigraduada*, con un fuerte papel como agente activo en la dimensión territorial rural y con un gran trabajo de colaboración compartido entre los diferentes centros escolares rurales, que ha permitido mejorar considerablemente la calidad de la educación en el territorio rural catalán.

Una escuela unitaria es un centro formado, por lo general, por una unidad o clase, que acoge a los alumnos de 3 hasta los 12 años, y en la que imparte docencia un solo maestro tutor; mientras que las escuelas cíclicas son las compuestas por dos o más clases hasta alcanzar las ocho unidades; en esta tipología de centros también se acogen alumnos desde los tres hasta los doce años (de Parvulario, Educación Infantil hasta Ciclo Superior de Educación Primaria) pero imparte docencia un maestro tutor por clase, con lo cual una escuela cíclica está formada por más de un maestro tutor, desplazando de esta manera el aislamiento pedagógico de la escuela rural unitaria.

La mayoría de las escuelas rurales catalanas están organizadas por Zonas Escolares Rurales (ZER). Una Zona Escolar Rural es una agrupación de escuelas rurales (que pueden ser unitarias y/o cíclicas) que comparten un proyecto educativo común y maestros especialistas itinerantes.

² Competencias exclusivas se refiere a que se atribuye a una parte la totalidad de las funciones públicas sobre la materia y excluye todas las otras instancias de gobierno.

³ Competencias concurrentes es cuando la legislación sobre una determinada materia corresponde al Estado y la función ejecutiva a las Comunidades Autónomas.

⁴ El Estatuto de Autonomía es la norma institucional básica de la Comunidad Autónoma.

En las ZERs existe la figura del maestro especialista itinerante, que se desplaza por las escuelas de la ZER impartiendo las enseñanzas de música, educación física y lengua extranjera; en algunas ZER también hay un especialista en educación especial. Estos maestros garantizan la igualdad de trato de las disciplinas mencionadas como el que se da en las escuelas urbanas.

Se parte del principio que un maestro tutor no puede impartir con las mismas garantías de calidad, todas las disciplinas del currículum; por este motivo, se crea la figura del maestro especialista itinerante, que trabaja de forma interdisciplinar y/o globalizada con los maestros tutores de los centros; además, participa en la organización y gestión de la ZER y, realiza tareas de apoyo a aquellos grupos de alumnos que necesitan una especial atención en su aprendizaje. En consecuencia, encontramos escuelas en las que hay dos maestros en una misma aula y durante el mismo tiempo, impartiendo docencia a un grupo heterogéneo de alumnos o bien, a un grupo reducido, según las necesidades e intereses de los alumnos.

Pero además, compartir un proyecto educativo supone compartir objetivos de gestión, materiales y de servicios. Así como la concreción y el desarrollo del currículum, los criterios que orienten la atención a la diversidad y las medidas organizativas, siempre de acuerdo con los principios de la educación inclusiva y de coeducación.

Efectivamente, uno de los principios fundamentales del sistema educativo catalán es la cohesión social y la educación inclusiva como la base de una escuela para todos. El Decreto 150/2017, de 17 de octubre sobre la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, considera que los centros escolares catalanes han de ser centros educativos inclusivos, cuando determinan los fundamentos psicoeducativos, formativos y éticos, de defensa de la equidad y de la justicia social para permitir crear la sociedad catalana que se desea, disminuyendo el fracaso y la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos los alumnos sin excepciones (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2017). La atención educativa al alumnado comprende el conjunto de medidas y soportes destinados a todos los alumnos con la finalidad de favorecer su desarrollo profesional y social y para que puedan avanzar para alcanzar las competencias de cada etapa educativa y la transición a la vida adulta en el marco de este sistema educativo inclusivo (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2017)

La escuela rural catalana es, pues, una escuela inclusiva en donde el aula multigrado es el escenario en el que se promueven prácticas inclusivas, donde las diferencias son utilizadas como un recurso didáctico y donde los alumnos se implican activamente y pueden llegar a regular su propio proceso de aprendizaje (DOMINGO, 2014, p. 203).

2 LA DIVERSAS CARAS DE LA RURALIDAD CATALANA PARA ENTENDER LA ESCUELA RURAL

Hablar de escuela rural y de política educativa para el territorio rural sin hacer unas consideraciones sobre la ruralidad catalana puede suponer la descontextualización de la misma escuela y de la política que la sustenta.

Siguiendo a la Fundació del Món Rural, se entiende la ruralidad en Cataluña como un espacio con actividades económicas dinámicas y diversificadas, con los que sus habitantes preservan el territorio y sus riquezas naturales y culturales (FUNDACIÓ DEL MÓN RURAL, 2009). La actividad económica principal, que era la agricultura, ha pasado a ocupar un segundo puesto o bien ha desaparecido y las formas de vida de los pueblos y de las masías (o casas de campo aisladas) han pasado a ser prácticamente idénticas a las de las ciudades.

La agricultura se ha mecanizado, es más innovadora (como la nueva ingeniería genética en este sector), y el agricultor ha empezado a depender económicamente de las industrias de sectores relacionadas con el comercio. Las explotaciones de perfil empresario-industrial han superado a las agrarias-familiares. Las industrias de la artesanía y el turismo han aumentado considerablement, así

como los servicios públicos y privados, y “garantizan la parte preponderante de la riqueza y la ocupación de las áreas rurales de Cataluña” (FUNDACIÓ DEL MÓN RURAL, 2009, p. 129).

Por otra parte, a principios de los años 80 del siglo XX en Cataluña se dio un movimiento poco habitual en dicho siglo: la población se desplazó a vivir de la ciudad al campo, en vez de ir del campo a la ciudad, y lo hizo por dos motivos importantes:

- Por las viviendas, que económicamente son más asequibles y unas condiciones de habitabilidad valoradas de forma satisfactoria por sus habitantes. Se trata de parejas jóvenes con hijos que consideraron que en el pueblo se vivía mucho mejor que en la ciudad (con buenos servicios sanitarios, educacionales, acceso y conexión a internet, etc)
- Más oportunidades de trabajo en el territorio rural además de mejores condiciones de vivienda y un entorno residencial que ofrecían determinados pueblos.

Además, la emigración extranjera también llegó de forma progresiva en el interior de la Comunidad Autónoma y, actualmente tiene una fuerte presencia en algunas capitales interiores y en muchos pueblos del Norte y el Sur de Cataluña, especialmente; el peso de la población extranjera es bien superior a la que existe en algunos municipios urbanos. Incluso en determinadas áreas el número de extranjeros se acerca al de autóctonos.

Como resultado de todo ello, esta nueva emigración e inmigración hacia lo rural provocó saldos migratorios positivos y aumentó el crecimiento demográfico en una gran parte del territorio rural catalán. Los servicios educativos, sanitarios y sociales existentes en las zonas rurales debieron ser adaptados a las necesidades de la nueva población.

El impacto de las diversas caras de la ruralidad en la escuela rural catalana se valora en términos organizativos y de tipología de centros pero también en replanteamientos curriculares. La escuela rural debe hacer verdaderos equilibrios para poder mantener los principios de organización y gestión de la misma y el valor pedagógico del aula multigrado. La población procedente de las zonas urbanas espera y demanda los mismos servicios que en el ámbito urbano, por lo tanto, la escuela también debe parecerse el máximo posible a la escuela urbana, es decir, a la escuela organizada por grupos de alumnos de la misma edad.

La multigradación no es una opción para esta tipología de población y los maestros rurales tienen un trabajo arduo para justificar y argumentar a estas familias el valor pedagógico de los grupos multigrado, tanto desde el punto de vista de aprendizaje del alumno como de socialización, más próxima a la vida real que la artificialidad de la agrupación graduada. Muchos de estos padres consideran que los alumnos que enseñan a otros “pierden” el tiempo cuando deberían estar haciendo “otras cosas” más propias a su edad o si se quiere, avanzar en contenidos curriculares, pero nunca “retroceder” enseñando a sus compañeros de edades inferiores.

Y no solo son los padres de alumnos procedentes de otros territorios más urbanos los que consideran que la multigradación “es un atraso”, incluso la misma administración local duda de ello, en múltiples ocasiones; si se pueden agrupar los alumnos de forma parecida a las escuelas de las ciudades, por que seguir mezclando los alumnos de distintas edades, se preguntan en muchas ocasiones.

3 LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR EN LA ESCUELA RURAL CATALANA

La escuela rural en Cataluña se define como pequeña (pocos alumnos), de pueblo, pública y multigrado; una escuela graduada, aunque se encuentre en un territorio influenciado por la ruralidad, no se considera escuela rural; de esta manera, la multigradación es el modelo escolar de referencia y el aula multigrado se contempla como un espacio de gran valor pedagógico, en donde la diversidad es el principio básico de las prácticas pedagógicas que recogen los proyectos educativos de las agrupaciones de escuelas (ZER's) y de las propias escuelas.

El aula multigrado constituye un reto docente en la aplicación de metodologías, que no únicamente implican la atención a niveles diferentes de competencia curricular, sino también una organización globalizada de contenidos procedentes de diversos ámbitos de conocimiento y en la cual tiene un papel importante las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos de distintas edades (AMES, 2006).

Las principales características de esta aula multigrado son:

a) **Aprender juntos alumnos de distintas edades:**

Las fortalezas de aprender juntos alumnos de diferentes edades, conocimientos, intereses, expectativas, necesidades contribuyen al aprendizaje significativo, participativo y autónomo; estos son los principios básicos para el desarrollo de un currículum escolar adaptado a las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos. El aula rural multigrado no es un “problema pedagógico” (no debe serlo), sino un espacio de interacción social donde se contruye conocimiento de forma conjunta, entre los alumnos de edades distintas.

La cooperación y el entendimiento mútuo suponen los pilares fundamentales del aula multigrado y en ella radica su valor pedagógico; que los alumnos de más edad enseñen a los de menor edad no supone que los primeros estén perdiendo el tiempo, como presupone el paradigma en el que se sustenta la metodología didáctica tradicional. Enseñar al otro implica el desarrollo de habilidades metacognitivas y cognitivas de complejidad variable y un dominio de lo que “enseñas” así como la adquisición de elevados grados de autonomía de aprendizaje. *Se trata de aprender 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 (BOIX, 2011).

b) **Metodología didáctica mixta y estrategias didácticas activo-participativas:**

El currículum escolar oficial de la Comunidad Autónoma Catalana ofrece unas orientaciones metodológicas y de evaluación, pero con unas competencias y contenidos de carácter prescriptivo. Ello facilita que la metodología didáctica por la que se opte en los proyectos educativos sea mixta (no tradicional ni tampoco, activa propiamente); y que la tradicional, vaya siendo arrinconada en el marco de los currículos de centro y de agrupamiento. La metodología didáctica mixta permite partir de los principios pedagógicos del aprendizaje significativo, como señalamos anteriormente, y desarrollar estrategias didácticas acordes con ellos. Pero se requiere de cierta autonomía pedagógica en el centro escolar y en la agrupación de escuelas.

El artículo 17 del Decreto de Autonomía de los centros educativos 102/2010, de 3 d’agosto contempla que las escuelas puedan implementar estrategias didácticas propias, para la concreción y el desarrollo del currículum, sin alterar el número de horas para cada una de las materias curriculares (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010).

Ello es determinante en las escuelas rurales catalanas, puesto que justamente se caracterizan por la implementación de estrategias didácticas activas-participativas, como venimos diciendo, con el tratamiento de temáticas y contenidos simultáneos en todos los grados existentes en el aula y de las áreas curriculares, lo que favorece la interdisciplinariedad. Las estrategias didácticas que se utilizan en las aulas multigrado catalanas para el desarrollo del currículum suelen ser: método de proyectos, investigación en el medio, centros de interés, y conferencias, entre otras, combinadas con el uso de lecciones magistrales, por lo general dirigidas el grupo clase. Todos los alumnos de todas las edades (desde 3 años hasta los 12) participan en estas estrategias.

c) **Tiempo multigrado y tiempos graduados:**

Las secuencias didácticas competenciales intercalan tiempos y espacios comunes (multigrado) con tiempos y espacios graduados donde se realizan ajustes didácticos personalizados. De esta manera, el tiempo se organiza a través de planes de trabajo, individuales y en grupo, en donde cada alumno es dueño de su tiempo y aprende a gestionarlo en pro del grupo y en beneficio propio.

Los planes de trabajo exponen lo que el alumno debe realizar a lo largo de un periodo de tiempo concreto (suele ser quincenal) y se compromete a tener terminado el trabajo en ese tiempo; ello supone, además de la autoorganización, un respecto hacia el propio ritmo de trabajo; el alumno puede pedir la colaboración del maestro en este proceso pero también la de sus compañeros de clase, de edades superiores o incluso más pequeños, y de diferentes niveles de competencia curricular. El alumno adquiere altos niveles de autonomía de aprendizaje (que no debe confundirse con saber trabajar solo).

d) Espacios compartidos versus espacios individuales:

En cuanto al espacio, éste es organizado también en función de las estrategias didácticas de aula y de la tipología de actividades que se desarrollen. Para favorecer el intercambio interedad y la heterogeneidad, se gestiona el aula de manera que haya espacios destinados a la multigradación (espacios compartidos) y espacios destinados a la graduación. En ambos casos, se promueve que haya sitios en los que se pueda trabajar de forma colaborativa, en pequeño grupo e individual.

En el caso de pequeño grupo (2/3 alumnos) e individual, el centro suele aprovechar sus diversas dependencias (aulas, pasillos, dirección, vestíbulos, etc.), para organizar rincones de trabajo y/o talleres donde los alumnos puedan realizar sus tareas y exponerlas en los murales destinados para ello. Los alumnos están “acostumbrados” a que sus espacios de trabajo vayan más allá del aula multigrado propiamente dicha. Ellos son responsables de las tareas a realizar a partir de los planes de trabajo establecidos, y por lo tanto, deben saber también donde realizar las actividades propuestas y el porque de estas decisiones, que en muchos casos son tomadas de forma consensuada con el maestro (a través, por ejemplo, de un contrato didáctico grupal y/o individual).

La realidad muestra que la organización del espacio multigrado es flexible pero al mismo tiempo aporta seguridad y firmeza al alumno, así como inculca los valores de responsabilidad y respecto hacia aquello que nos facilita el aprendizaje de una forma natural, a pesar de encontrarnos en un contexto (el aula) que de por si ya parte del principio de artificialidad.

e) Valoración y sistematización de los aprendizajes: evaluación

La evaluación en el aula multigrado se ve favorecida por una valoración diaria, centrada en los procesos más que en los resultados finales. Se trata de una evaluación cuyo foco principal es la observación constante de los pasos y las fases por las que pasa el alumno para llegar a unos resultados y en la que tanto puede intervenir el maestro como los alumnos de su misma competencia curricular; sin embargo, la evaluación entre iguales en el aula multigrado catalana se reduce en muchos casos a corregir ejercicios y/o trabajos y no tanto en la línea propia de co-evaluación que podría ser una modalidad de evaluación junto con la autoevaluación más contextualizada con la multigradación; el maestro, en su caso interviene para seguir facilitando el proceso, sigue teniendo el “control de la evaluación”, sigue siendo el principal agente evaluador, y a pesar que utiliza instrumentos de recogida de datos a partir de la observación (como los registros individuales y colectivos o los diarios de clase), no siempre resuelve la valoración de los aprendizajes de los alumnos a través de un planteamiento cualitativo.

En realidad, al maestro rural catalán, le supone mucha dificultad evaluar de forma competencial, y en muchas ocasiones compagina la evaluación continua y diaria con una evaluación final (ABÓS Y BOIX, 2017) en la cual esta última se alza como la hegemónica.

f) Entorno rural y curriculum:

Por último, destacar el papel del entorno y su utilización curricular. El territorio rural entra dentro de la escuela rural catalana; la escuela está abierta al entorno y a la comunidad. Entrar el entorno supone valorar el contexto en el que vive y convive el alumno. Supone trabajar temas de interés próximo para el propio alumno y para las familias: aglutinar saberes locales, valorarlos y partir de ellos para alcanzar las competencias curriculares del currículum oficial; es una fuente inagotable de conocimiento y una forma de arraigar al niño a su territorio. Infravalorar el territorio donde vive, “hacer escuela” a espaldas de la realidad social, cultural y económica donde vive el niño lleva implícito que éste no lo valore y que su objetivo de vida sea abandonar su territorio. En las escuelas rurales catalanas, a partir de las estrategias didácticas mencionadas se trabajan la cultura y el entorno social y económico del alumno; se programa el currículum de lo local a lo global, sin menospreciar ni al primero ni al segundo.

El alumno rural no debe sentirse ciudadano de segunda categoría, ni se le debe facilitar, desde la escuela, el rechazo hacia su entorno (muchos libros de texto miran hacia la ciudad, como el único lugar rico en oportunidades de aprendizaje). De ahí la importancia también de que la agrupación de escuelas (ZER's) elabore materiales curriculares partiendo del contexto inmediato del alumno y poniendo de relieve el valor pedagógico y social que tiene todo aquello que rodea al alumno en su vida cotidiana.

CONCLUSIONES

Lo expuesto anteriormente no es el resultado de una investigación concreta sobre la escuela rural; sin embargo, la escuela rural catalana ha sido capaz de aglutinar distintas instituciones y grupos de investigación que han trabajado (y siguen trabajando) para mejorar la calidad de la educación en el territorio rural catalán.

En Cataluña, se creó a finales de los años 70 del siglo XX, el Secretariado de Escuela Rural (SERC), como ámbito de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y **constituido por maestros rurales**; el principal objetivo del SERC era disponer de un espacio de debate pedagógico y organizativo sobre la escuela rural y poder proponer a la Administración Educativa mejoras para la educación en estos territorios. El Secretariado sigue vigente en la actualidad; después de más 30 años de movimiento activo, los maestros rurales siguen asistiendo y participando del Secretariado, en reuniones que se realizan en un sábado por la mañana, es decir fuera de su horario laboral (que es de lunes a viernes); en estas reuniones se mantiene el debate e intercambio pedagógico y se toman decisiones en el ámbito de la organización y gestión de las escuelas y de las agrupaciones escolares (ZER); decisiones que posteriormente son trasladadas a la Administración Educativa para que sean recogidas, previo debate, en sus políticas educativas

Otro organismo que trabaja para la mejora de la calidad de la educación rural es el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural (GIER), formado por **profesores universitarios** de todas las universidades catalanas, tanto privadas como públicas que imparten el Grado de Maestro de Educación Infantil y el Grado de Maestro de Primaria; el GIER tiene como objetivo principal impulsar la escuela rural desde los planes de formación inicial de los Grados mencionados; este Grupo se constituyó hace más de 20 años, y sigue trabajando en la misma línea, organizando, además, Jornadas dirigidas a los futuros maestros para complementar la formación recibida en las asignaturas correspondientes en los planes de estudio del título de Grado (tanto en las asignaturas obligatorias, como optativas, como de Prácticum).

Además del SERC y del GIER, también existe en Cataluña el Observatorio de Educación Rural (OBERC), creado en el año 2007; el OBERC aglutina maestros rurales del Secretariado de Escuela Rural, **profesores universitarios del Grupo Interuniversitario de Escuela Rural, técnicos de la Fundación del Mundo Rural Catalán, así como miembros de instituciones de educación no formal y representantes de familias y de la Administración Local**. El principal objetivo del OBERC, en la actualidad, es diseñar y desarrollar proyectos de investigación competitivos, junto con las Universidades para la mejora de la calidad de la educación en el territorio rural; en estos proyectos participan maestros rurales en activo,

profesores universitarios y especialistas en ruralidad; son equipos multidisciplinares que trabajan de forma colaborativa.

En resumen, la existencia y el trabajo realizado por estas tres instituciones al que hay que añadir las investigaciones realizadas por los equipos de investigación multidisciplinares sobre escuela rural, en el marco de las propias Universidades, ha facilitado una organización y gestión de la escuela rural adaptada a las necesidades reales del territorio y un currículum activo, contextualizado y flexible, tal y como hemos expuesto a lo largo de este artículo.

REFERENCIAS

- ABÓS, Pilar; BOIX, Roser. Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, Barcelona/Espanha, Vol. 10, n. 15, Septiembre, 2017. p.4-48.
- ABÓS, Pilar; BOIX, Roser., BUSTOS, Antonio. Una aproximació al concepte pedagògic d' aula multigráu. *Guix*, Barcelona/España, 402, febrer, 2014, p. 12-17.
- AMES, Patricia. A multigrade approach to literacy in the Amazon, Peru: school and community perspectives. Little, A.W. (eds) *Education for All and Multigrade Teaching Challenges and Opportunities*. Springer, Londres, 2006, p. 47-66.
- ANIJOVICH, Rebeca, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires/Argentina: Aique, 2012.
- BOIX, Roser. (Coord.) Multinivel en la escuela rural. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona/España, 402, febrer, 2014.
- BOIX, Roser. Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals. *Revista Catalana de Pedagogia*, Barcelona, 10, 2016. p. 89-97.
- BOIX, Roser; BUSTOS, Antonio. La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Madrid, vol. 7, 3, 2014. p. 29-43.
- BOIX, Roser, ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada, vol. 15, 2, 2011.
- DOMINGO, Laura. *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigráu. Un estudi de cas*. Tesis (Doctoral en Educació Inclusiva). Programa de Doctorado Educació Inclusiva, Universitat de Vic, Vic/España, 2014.
- DOMINGO, Laura; BOIX, Roser. What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of Educational Research*. Elseiver Vol. 74, Noviembre 2015. p. 114-126.
- ESPAÑA. *Constitución Española*. Parlament de Catalunya Barcelona/España, 1978.
- MONEREO, Carles. (Coord) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- TREPAT, Eduard, SERRET, Meritxell (COORD). *Atles de la nova ruralitat*. Lleida, Fundació del Món Rural, 2009.
- TREPAT, Eduard (COORD.) *Atles de la nova ruralitat. L'actualitat del Món Rural*. Lleida, Fundació del Món Rural, 2015.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, Barcelona/España, 2010.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Barcelona/Espanya, 2017.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament Ensenyament. Currículum i Orientacions. Educació Infantil, segon cicle, Barcelona/Espanya, 2016.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament Ensenyament. Decret 119/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, Barcelona/Espanya, 2015.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament Ensenyament. *Diari Oficial de Catalunya*, Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, Barcelona/Espanya, 2009.

PARLAMENT DE CATALUNYA. *Estatut d'Autonomia de Catalunya*, Barcelona/Espanya, 2006.

Recebido em: 30/09/2018

Aceito em: 21/11/2018

PUBLICADO EM: 02/03/2019