

Artículo

Escaleras de aprendizaje: Enseñando con la metodología MultiGradoMultiNivel¹

Ladders of Learning –Teaching with the
MultiGradeMultiLevel-Methodology

Thomas Müller*

thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

Christine Schmalenbach**

christine.schmalenbach@tu-dortmund.de

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 10, No.18, julio-diciembre de 2016, pp. 47-56
Recibido: 27 de abril 2016. Aprobado: 22 de junio de 2016

Resumen

La metodología MultiGradoMultiNivel y sus escaleras de aprendizaje son un método complejo que fue desarrollado por el RIVER (Rishi Valley Institute for Educational Resources, en Español: Instituto para Recursos Educativos Rishi Valley) en el contexto de una reforma de escuelas rurales en la India. El método parte de la heterogeneidad de todos los niños, y por medio de su construcción y la calidad de sus materiales de aprendizaje, valora el carácter singular del proceso de aprendizaje de cada estudiante y docente. Como una alternativa de aprendizaje individualizado en una escuela inclusiva, este método generando altas expectativas a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: escaleras de aprendizaje, metodología MGMN, individualidad, activación, heterogeneidad.

Abstract

The MultiGradeMultiLevel-Methodology and their ladders of learning are a complex method that was developed by the Rishi Valley Institute for Educational Resources (RIVER) in the context of a rural Indian school-reform. The method is based on the heterogeneity of all children and values both in its construction and through the nature of the learning materials the uniqueness of the learning processes of pupils and teachers. As an alternative that allows for fully individualized learning and teaching in an inclusive school, this method is radiating out nationally and internationally.

Keywords: ladders of learning, MGMN-Methodology, individuality, activation, heterogeneity.

* Doctor en Educación por la Universidad Regensburg. Docente e investigador en la Facultad de Humanidades en el Instituto de Educación Especial en la Julius-Maximilians-Universität Würzburg en Alemania.

** Licenciada en Educación Especial por la Ludwigsburg University of Education en Alemania. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de Rehabilitación de la TU Dortmund University en Alemania.

1. Partes de ese artículo han sido publicadas en Alemán en una revista online bajo el título: Müller, Thomas (2016): Lernen mit Lernleitern – Schulentwicklungskonzeptionen aus Rishi Valley. En: Schulpädagogik-heute 13 (2016). Encontrado bajo: http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft13_/03_Praxis/03_03.pdf, 2 de Mayo 2016.

Para citar este artículo: Müller, T. y Schmalenbach, C. (2016). Escaleras de aprendizaje: Enseñando con metodología MultiGradoMultiNivel. *Diálogos* 18, 47-56.

Introducción

El hecho de que cada estudiante es un individuo singular ha sido conocido y aceptado en la pedagogía desde hace siglos. Sin embargo, en la práctica escolar muchas veces se sigue pretendiendo que todos los estudiantes aprenden (o deberían aprender) los mismos contenidos de la misma forma y al mismo ritmo (Wenning 2007). La falta de flexibilidad en los sistemas educativos y de consideración por las diferencias puede contribuir a la exclusión de estudiantes, sobre todo de aquellos cuya situación no es considerada parte de la corriente dominante de la sociedad y que por ello son vulnerables a procesos de marginación. Una lista de la UNESCO muestra lo extenso y diverso que es este grupo en peligro de marginación y exclusión, que incluye a minoridades étnicas, refugiados, niños y niñas en situación de pobreza o en zonas de conflicto, con experiencias de migración, con experiencias de abuso, con necesidades educativas especiales, niños y niñas de la calle y también trabajadores (UNESCO 2005, 11). Para asegurar el acceso de todos los niños y niñas a la educación de calidad a la que tienen derecho, se requiere de cambios en los sistemas educativos en todos los niveles. Ese proceso no puede ser reducido a cambios en el aula individual ya que es afectado por muchos factores diferentes dentro y fuera de la escuela. Aún así las escuelas y los docentes individuales y la forma en la que estructuran las oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes pueden tener un rol muy relevante en el desarrollo de la escuela inclusiva (MINED 2010; Reich 2014).

Pero, ¿cómo puede organizarse el trabajo diario en un aula o en una escuela de una forma que tome en cuenta a cada estudiante y le posibilite un aprendizaje significativo y el desarrollo máximo de su potencial? Se han desarrollado diferentes metodologías que responden a este reto (ver por ejemplo, Cohen/ Lotan 2014; Schibotto 2013). El siguiente artículo presenta una metodología desarrollada en la India en respuesta a una situación de exclusión educativa y sus aplicaciones actuales y potenciales en otros países y contextos.

1. La Metodología MultiGradoMultiNivel y sus escaleras de aprendizaje

Hace 30 años, el instituto RIVER (Rishi Valley Institute for Educational Resources) se enfrentó a una situación de heterogeneidad en conjunto con otros retos y desarrolló una propuesta pedagógica y didáctica para asegurar el aprendizaje de los niños y las niñas en su entorno. El instituto RIVER se desarrolló en el contexto de la escuela Rishi Valley School, que se fundó en un área rural hace más de 80 años y tiene un enfoque pedagógico progresista que sigue la filosofía del renombrado filósofo pedagógico Jiddu Krishnamurti (1895-1989) (Müller/ Lichtinger/ Girg 2015, pp.13-15).

En las aldeas alrededor de Rishi Valley, la situación educativa era difícil en los años ochenta del siglo pasado. No solo había niños de diferentes edades y con muy diferentes niveles de aprendizaje en una sola aula; además, la identificación con la escuela y con las clases eran muy bajas. Eso se podía decir tanto

de los estudiantes mismos, de los padres de familia que en gran parte eran analfabetos, como de los docentes involucrados en el trabajo. En muchos de los poblados no existían escuelas o por lo mucho había clases de forma irregular sin que los docentes se sintieran responsables por los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cuando se daban clases, muchas veces, era con el uso de miedo y presión. Por obligaciones familiares, religiosas o de trabajo campesino, muchos de los niños faltaban a la escuela regularmente. Por la combinación del ambiente de miedo en la escuela y su poca relevancia en la vida de los niños, muchas veces los estudiantes faltaban a clases o dejaban la escuela después de solo unos meses o años.

Esta situación llevó a que los pedagogos de RIVER abordaran más a fondo el tema del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. La base para sus consideraciones fueron los pensamientos filosóficos de Jiddu Krishnamurti. Uno de sus puntos de partida es el hecho que las escuelas no se tienen que basar en un ambiente de competencia y comparación, sino que la individualidad de cada alumno y alumna puede ser promovida en un trabajo conjunto y que así se puede facilitar un aprendizaje y una vida sin miedo para ellos y sus docentes, contribuyendo así también al desarrollo de una sociedad sin miedo. Ese enfoque holístico de educación se refleja en el prólogo de las cartas de Krishnamurti a sus escuelas:

Ellas [las escuelas] deben preocuparse por la cultivación del ser humano integral. Estos centros de educación tienen que ayudar al estudiante a florecer naturalmente. El florecer es realmente muy importante, de otra forma la educación se convierte meramente en un proceso mecánico orientado hacia alguna carrera, alguna clase de profesión.² (Krishnamurti y McCoy, 2006)

Para poder apoyar a las niñas, los niños y los jóvenes en este 'florecer' en la vida, Krishnamurti les asigna a maestras y maestros una responsabilidad amplia por su propio proceso educativo y el de los estudiantes— dos procesos unidos el uno con el otro.

La educación no es meramente la enseñanza de varias materias académicas; es también la cultivación de una responsabilidad total en el estudiante. [...] Usted, el educador en estas escuelas, tiene que tener esta preocupación profunda y el cuidado por esa responsabilidad total.³ (Krishnamurti y McCoy 2006, p. 28)

Basándose en estos pensamientos, el Rishi Valley Institute for Educational Resources (RIVER) comenzó la construcción de escuelas satélites en pueblos rurales

2. Original: "They [the schools] are to be concerned with the cultivation of the total human being. These centres of education must help the student and education to flower naturally. The flowering is really very important; otherwise education becomes merely a mechanical process oriented to a career, to some kind of profession."

3. Original: "Education is not merely the teaching of various academic subjects; it is also the cultivation of total responsibility in the student. [...] You, the educator in these schools, need to have this deep concern and care of this total responsibility."

afectados por pobreza alrededor de Rishi Valley hace alrededor de 30 años. En estas, cada niño y niña pueden tomar un camino de aprendizaje individual bien estructurado que se basa en sus raíces culturales.

Hay tres preguntas básicas que informan el trabajo de RIVER hasta el día de hoy:

1. ¿Cómo valora, apoya y acompaña la escuela la singularidad de cada niño y joven?
2. ¿Cómo aprenden estudiantes y docentes en clases plenamente individualizadas de manera autónoma y a la vez conjunta?
3. ¿Cómo se puede lograr que el aprendizaje y en la vida diaria no sea algo separado del aprendizaje en la escuela?

La primera respuesta a esas preguntas fue la "escuela en una caja" ("School in a Box"), un bolso portable con materiales didácticos flexibles que se podían llevar de pueblo en pueblo. Ese conjunto de materiales desistía del uso de libros escolares porque estos no tomaban en cuenta la situación cultural y regional de los estudiantes, y los substituía por tarjetas de actividades para un trabajo individual de cada niño o niña. Partiendo de ese concepto, RIVER gestionó el desarrollo y la construcción de unas 16 escuelas satélite y desarrolló la metodología MGMN (Rishi Valley Education Centre 2003a, 2003b).⁴

Por medio de escuelas modelo y capacitaciones, RIVER desde entonces ha apoyado y fomentado el desarrollo escolar dentro y fuera de la India. El instituto es uno de los impulsores internacionales más inovativadores para el desarrollo de escuelas individualizadas en las que los estudiantes pueden aprender sin miedo y a la vez con éxito. Según un reporte de la UNICEF, la influencia de la metodología MGMN en varios estados de la India ha alcanzado a alrededor de 250.000 escuelas primarias y a unos 10 millones de niños y niñas (Müller, Lichtinger, Girg 2015, 24).

2. Pensamientos pedagógicos y la construcción del método

El método MGMN ve a los estudiantes de un aula como un grupo heterógeno y diverso (Boller, Rosowski, Stroot, 2007) en cuanto a la edad, las capacidades, la motivación, etc. y no pretende homogeneizarlos. El aprendizaje de los estudiantes se estructura por medio de las llamadas escaleras de aprendizaje (ladders of learning) que al mismo tiempo aseguran el logro del objetivo de aprendizaje. Eso posibilita que los estudiantes se desenvuelvan de acuerdo con la dinámica y al ritmo de sus propios procesos de aprendizaje, tomando en cuenta su propia velocidad. A la vez les permite a los docentes acompañar y apoyar a los estudiantes flexiblemente en situaciones individuales y grupales. Con esa base, la metodología MGMN es un ejemplo para el carácter del aprendizaje a lo largo de la vida y es parte de ese aprendizaje (Hof, 2009). Ofrece una opción exitosa

4. En el año 2016 ya solo quedan siete escuelas. Una nueva ley en la India (Right to Education Act) mejoró la infraestructura escolar.

para el desarrollo de una escuela inclusiva (UNESCO, 2005) y parte de la idea que la educación es un valor en sí:

La vida es un proceso constante de enseñanza y aprendizaje: Enseñar y aprender no es posible si hay un motivo, y cuando tenemos un motivo el estado de aprendizaje no es posible. Ahora, ponga atención en esto: En la mera naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje está la humildad. Usted es el maestro y el que aprende. No hay un alumno y no hay un maestro, [...] solo hay enseñanza y aprendizaje que están ocurriendo con nosotros. Yo estoy aprendiendo y me estoy enseñando: todo el proceso es uno solo. (Krishnamurti, 1974, 2006, p. 149).

Una de las metas básicas de este método es el desarrollo de un ambiente de aprendizaje sin miedo en el cual cada estudiante puede seguir su propio ritmo de aprendizaje apoyado por estructuras claras y en base a los planes de estudio vigentes. El método MGMN es bastante complejo y se basa en el uso de materiales que orientan las actividades de los estudiantes en un aula que no está centrada en el docente. Los materiales reflejan la realidad regional y cultural de los estudiantes y toman en cuenta todos los niveles de capacidad que puede haber en un aula o una escuela. Se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- Aprender con las escaleras de aprendizaje
- y los hitos (Milestones) que contienen
- según los principios de la metodología MGMN
- en grupos heterogéneos
- con un cambio dinámico de las formas sociales de trabajo
- usando material orientado en actividades
- y asegurando el aprendizaje con evaluaciones,
- un sistema de apoyo mutuo integrado,
- un cuadro sinóptico con los avances individuales de los estudiantes,
- opciones para refuerzo y profundización individual del aprendizaje,
- una organización del aula profesional,
- y con gozo – para niños, niñas, adolescentes y adultos.

Los materiales activan a los estudiantes y a la vez estructuran su aprendizaje. Con las escaleras de aprendizaje, los niños pueden gestionar sus propios procesos de aprendizaje. Dependiendo de la situación o de los contenidos de una actividad, la forma de trabajo varía entre trabajo individual, en parejas, en grupos pequeños o con la clase entera. Los procesos educativos son impulsados por los materiales de trabajo que contienen una descripción de la actividad con la que están conectados. Para la sistematización, cada material es marcado con un símbolo y un número. Así da indicaciones sobre cómo resolver la asignatura y forma parte de secuencias sistemáticas que juntas forman una escalera de aprendizaje. Esta escalera estructura los materiales de tal forma que tienen un orden cronológico y didáctico. Todos los materiales con sus respectivas actividades forman una compilación de materiales sistematizados y basados en los planes de estudio vigentes.

Las escaleras de aprendizaje dan pautas visuales sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante en cada materia. Así facilitan una evaluación y un apoyo individual continuo a largo plazo. De esta manera, los docentes son liberados mucho de su tarea tradicional de tratar de controlar los procesos de aprendizaje desde el frente del aula. Las escaleras de aprendizaje guían al estudiante en su trabajo con los materiales. Los hitos después de una secuencia de aprendizaje muestran el avance del estudiante al terminar un tema o un área de aprendizaje. Para las materias lenguaje y matemáticas, RIVER desarrolló escaleras lineales en las cuales los estudiantes tienen que seguir una secuencia fija hasta llegar al siguiente hito. En la materia "ciencias de medio ambiente" (Environmental Studies) se usan escaleras sistémicas con áreas temáticas conectadas en una base ecológica. En estas, el orden de las actividades es más flexible.

Las secuencias entre los hitos en una escalera tienen una sistematización didáctica que sigue cinco pasos:

- La introducción (Introductory)
- El ejercicio (Reinforcement)
- La evaluación del objetivo propuesto (Evaluation)
- Actividades de apoyo (Remedial)
- Actividades de enriquecimiento (Enrichment activities)

De esa manera, cada secuencia contiene la evaluación del aprendizaje y, dependiendo de la necesidad, actividades de apoyo o enriquecimiento. Así esta forma de aprendizaje abierta y altamente estructurada asegura la calidad del aprendizaje y evita lagunas en los saberes y las competencias de los estudiantes. La construcción de los hitos (milestones) parte de las didácticas de las diferentes materias: En matemáticas se trabaja desde operaciones concretas, en lenguaje desde historias y situaciones de la vida de los estudiantes, en ciencias de medio ambiente los estudiantes hacen 'estudios de campo' ('field studies'). El trabajo de un estudiante en un hito termina solo cuando se haya completado el proceso de comprensión del tema. Como cada estudiante trabaja en su propia escalera de aprendizaje, y a su propio ritmo, no puede suceder que por perder clases, un estudiante se quede atrás mientras los demás sigan al ritmo común.

El éxito de su aprendizaje es visible para los niños y las niñas por su avance en la escalera de aprendizaje. Ellos se llegan a sentir autoeficaces. Aparte de las actividades de evaluación dentro de cada hito hay evaluaciones más grandes en intervalos de más tiempo para asegurarse de la sostenibilidad de lo aprendido y la aplicabilidad de los saberes y el entendimiento. Los maestros documentan los saberes y el aprendizaje de los estudiantes. Así se dan cuenta de dinámicas en el proceso, de saltos o desaceleraciones. Como los estudiantes documentan su propio avance en las escaleras de aprendizaje, ellos mismos pueden darse cuenta del proceso y reflexionarlo. De esa forma los padres de familia pueden ver desde las dos perspectivas un cuadro realista del desarrollo de sus hijos.

Diferentes formas de trabajo grupal e individual varían según las actividades y así enriquecen el aprendizaje. En las escuelas satélites hay cuatro constelaciones diferentes en el aula:

- un grupo dirigido por el docente, sobre todo en la introducción de los temas.
- trabajo parcialmente dirigido por el docente, por ejemplo, en el acompañamiento de ejercicios
- trabajo en grupos con una forma de tutoría en la que los estudiantes más avanzados apoyan a los demás y en la que los estudiantes resuelven una asignatura juntos
- trabajo individual en el que el material y el estudiante dirigen el proceso independientemente.

Aparte hay un grupo de parvularia que recibe sus propias indicaciones. Todos los grupos son de edades mixtas. La constelación de los grupos cambia según la forma de actividades que se reconoce por los símbolos en los materiales. En los grupos se dan de forma natural sistemas de tutoría ya que son grupos heterogéneos en cuanto a la edad y las competencias de los estudiantes. Así se fortalece el trabajo en las materias. La medida de tiempo para el trabajo siempre es el tiempo que necesita cada estudiante individualmente para una actividad. La calidad de una escuela que trabaja con la metodología MGMN no consiste en que todos los estudiantes trabajen al mismo ritmo, sino en que trabajen a su ritmo individual.

El conjunto de las escaleras de aprendizaje resulta en un cuadro de un año escolar. Sin embargo, como los estudiantes avanzan a su propio ritmo, diferentes estudiantes cambian de grado en diferentes momentos. Incluso pueden cambiar de grado en una materia antes que en otra -siempre justo en el momento cuando hayan terminado los contenidos de ese grado en esa materia. De esa forma, cuando un estudiante falta a clases por algún tiempo, no tiene que repetir el grado sino que siempre sigue ahí donde terminó antes de faltar. El cambio de grado no depende del calendario ni sucede en todas las materias al mismo tiempo. Cada día se trabaja por dos horas en cada materia. Así se estructura el día y la semana escolar.

3. Requisitos de calidad de los materiales de aprendizaje

¿Cómo tienen que ser los materiales para motivar a los estudiantes a ocuparse con ellos y aprender con ellos? La respuesta a esa pregunta se basa en la convicción de que el aprendizaje siempre ocurre en responsabilidad propia y, por lo tanto, depende de la persona que aprende. El aprendizaje es un proceso en el cual el aprendiente se activa, se ocupa con un fenómeno, aprende a hacer preguntas y a buscar respuestas. Los inventores de la metodología MGMN parten de la noción que "el niño/ la niña está en el asiento del conductor" (*„the child is in the driver's seat“*) para todas las ocasiones de aprendizaje en la escuela.

Este concepto implica que se deben preparar ocasiones de aprendizaje que motivan a los estudiantes a ocuparse con ellas de forma autónoma y activa. A la vez los materiales se preparan desde una concepción holística y facilitan que los estudiantes se den cuenta de las relaciones y conexiones entre diferentes áreas temáticas y de trabajo.

El aprendizaje debe ocupar un lugar significativo en la vida del niño, también en el contexto escolar. Por eso, el aprendizaje escolar se realiza en el caso ideal con materiales concretos que cumplen con ciertos criterios relevantes de calidad:

Small (pequeño). "Pequeño" aquí quiere decir que los materiales ofrecidos a los estudiantes en la metodología MGMN abren paso a que ellos trabajen con los materiales de forma activa por un tiempo determinado. Así ellos tienen la sensación de tener a la vista la asignatura completa y de que son capaces de resolverla en un tiempo aceptable. Para los estudiantes de primaria en los primeros años se parte de un tiempo ideal de 5 minutos por actividad. Después de eso, los estudiantes deberían haber podido terminar la actividad y proseguir con la siguiente. Según vayan creciendo, a los estudiantes se les enfrenta con retos más complejos que toman más tiempo, pero sin dejar de darles la impresión de una actividad "pequeña". La idea es que los estudiantes siempre se sientan retados pero a la vez sientan que el trabajo es adecuado para su nivel de desarrollo y es suficientemente pequeño para lograrlo en un tiempo apropiado.

Manageable (manejable). Actividades pequeñas por lo general también son actividades factibles. Sin embargo, para la característica "manejable" más aspectos son relevantes. Dependiendo de la especificación en cada actividad, los niños pueden resolverla solos, con compañeros o con el docente. Por eso la tarea tiene que ser formulada de tal manera que para los estudiantes quede muy claro qué deben hacer. Al lograr resolver muchas tareas pequeñas y manejables, los niños llegan a tener la sensación de que los retos de la vida se pueden superar uno por uno en pasos pequeños. "Así como ellos –siguiendo la línea de Montessori– logran hacer muchas cosas pequeñas diariamente, de día en día y en el transcurso de años por sí mismos, así también se sentirán capaces de tomar sus vidas en sus manos y modelarlas. La vida es realizable, es vivible, está llena de experiencias positivas de éxito" (Girg / Lichtinger / Müller, 2012, p. 46).

Joyful (gozoso). La exigencia de que el aprendizaje debe traer gozo parece radical. Esta noción contradice al paradigma que se ha venido transmitiendo en Europa por siglos: que el aprendizaje es algo costoso y difícil y que por eso no puede y no debe ser una experiencia muy gozosa. Sin embargo, sobre todo desde la publicación de resultados de las neurociencias se sabe que en el hipocampo se encuentra aquella memoria por medio de la cual el estudiante, por ejemplo, recuerda la forma de una tarea. Al mismo tiempo, la amígdala aporta a ese proceso una valoración emocional – sin que el estudiante pueda controlar ese proceso conscientemente (Kaltwasser 2010, 30). Si un niño o una niña aprende con gozo, al mismo tiempo se desarrolla un recuerdo emocional positivo que puede tener efectos positivos tanto en los saberes sobre el contenido como en la

ocasión y el proceso de aprendizaje en sí. Si un estudiante aprende con gusto, la probabilidad de que quiera volver a aprender es bastante grande y se enfrentará la próxima tarea de buena gana. Por eso las ocasiones de aprendizaje para los estudiantes se deben enriquecer con juegos y elementos lúdicos y contener actividades que permitan y apoyen la risa, ya que tiene efectos positivos en todo el ser humano. Una escuela de gozo llega a ser un espacio gozoso en el cual los estudiantes y docentes pasan su tiempo, trabajan y aprenden con gusto.

Meaningful (significativo). Si una actividad de aprendizaje está estrechamente relacionada con la vida diaria de los niños, las niñas o los jóvenes, les puede ayudar a encontrar un sentido en lo que hacen y darle sentido a su propia vida. En el caso ideal, los contenidos de las actividades de aprendizaje vienen del entorno directo del estudiante y se orientan en sus intereses individuales y su contexto regional y cultural. Cuánto más despierta el aprendizaje en los estudiantes la impresión de que están siendo capacitados para dar forma a su propia vida o les facilite la experiencia de que ellos están formando sus vidas en su proceso de aprendizaje escolar, más intensamente van a querer seguir el proceso y moverse de una experiencia de aprendizaje a la siguiente.

Por eso, las actividades tienen que ver con el entorno social del estudiante. Las historias con las que aprende vienen de la región y están arraigadas en el grupo social del estudiante. Así los niños y las niñas llegan a ser portadores de su propia cultura regional, transmiten las tradiciones y sienten la identidad colectiva de la comunidad a la que pertenecen. Además, reconocen la relevancia del aprendizaje escolar para sus vidas fuera de la escuela si trabajan con temas regionales y aprenden a hacer una contribución para su comunidad. Por la significancia de las actividades y tareas tanto los estudiantes como los padres de familia se percatan de la relevancia de la escuela. A la vez, la escuela se legitima por sus amplias referencias a y conexiones con la vida en la sociedad.

4. Aplicaciones en otros contextos

Más allá del uso en las escuelas satélite del instituto RIVER, la metodología MGMN se ha implementado en varios otros contextos: por ejemplo, en cooperación con los expertos de RIVER, la metodología se ha adaptado para el uso en escuelas en Etiopía y Nepal. En Alemania en los últimos años se ha estado introduciendo con éxito en aulas de los tres ciclos de primaria y en escuelas de educación especial (Müller/ Lichtinger/ Girg 2015, 124-148). Además, actualmente se está desarrollando material para escuelas flexibles rurales para estudiantes de pueblos nómadas en Kenia, material para la alfabetización de estudiantes con experiencia de migración y material para el ámbito universitario en Alemania (Flexibles Lernen, 2016).

El ejemplo muy vívido de la metodología MGMN de la India conlleva numerosos impulsos en diferentes niveles en cuanto a cómo desarrollar una escuela buena y seguir moldeándola cada día en conjunto con todos los actores. Cuando un marco estructurado que lleva a la libertad y el contacto entre niños y niñas,

jóvenes y adultos, se guía por la atención y el cuidado, se transforma el ambiente de aprendizaje y el aprendizaje mismo y se desarrolla una escuela buena.

Referencias

- Boller, S.; Rosowski, E. Stroot, Th. (Ed.) (2007). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz
- Cohen, E. G.; Lotan, R. A. (2014). Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom. 3ª ed. New York: Teachers College Press
- Flexibles Lernen (2016). <http://www.lernleitern.de/flexibles-lernen/laufende-projekte/>, revisado Abril 22, 2016
- Girg, R.; Lichtinger, U. Müller, T. (2012). Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Immenhausen bei Kassel: Prolog
- Hof, Ch. (2009). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Kaltwasser V. (2010). Persönlichkeit und Präsenz. Über die Achtsamkeit im Lehrerberuf. Weinheim, Basel: Beltz
- Krishnamurti, J. (1974, 2006). On Education. Chennai: Krishnamurti Foundation India
- Krishnamurti, J./McCoy, R. (2006). The whole movement of life is learning: J. Krishnamurti's letters to his schools. Chennai: Krishnamurti Foundation India
- MINED (2010). Política de Educación Inclusiva. Accesible bajo <https://www.mined.gob.sv/index.php/servicios/descargas/view.download/2377.html>, revisado Enero 3, 2014.
- Müller, T.; Lichtinger U. Girg, R. (2015). The MultiGradeMultiLevel-Methodology and its Global Significance. Ladders of Learning-Scientific Horizons-Teacher Education. Immenhausen near Kassel: Prolog
- Reich, K. (2014). Inklusiva Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz
- Rishi Valley Education Centre (2003). A Multigrade Trainer's Resource Pack. Background Document I. Rishi Valley: Krishnamurti Foundation India
- Rishi Valley Education Centre (2003). A Multigrade Trainer's Resource Pack. Background Document II. Rishi Valley: Krishnamurti Foundation India
- Schibotto, G. (2013). Educar desde la Diversidad. Una Pedagogía y una Práctica Didáctica desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Lima: CIFA Onlus & IFEJANT
- Unesco (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. En: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, Th. (Ed.) (2007). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz.