

Acciones, Vivencias Y Efectos En La Comunidad Educativa De Una Escuela Rural Pequeña. Una Investigación Etnográfica

Resumen:

Esta investigación explora, desde un enfoque etnográfico, las acciones y las vivencias de los agentes que participan de la vida de una escuela rural pequeña de Aragón. El objetivo es conocer y comprender las acciones de los miembros de la comunidad, cómo son percibidas y cómo afectan a la enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Las técnicas empleadas han sido la observación participante, entrevistas informales y el análisis de documentos.

Los resultados destacan las acciones de colaboración que se dan entre los miembros de la comunidad, el compromiso con la escuela y la satisfacción de los participantes con la realidad de la que forman parte.

Palabras clave:

educación, pequeña escuela rural, colegio rural agrupado, etnografía educativa.

1. Objetivos o propósitos:

La investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar cuáles son y en qué consisten las acciones que se generan en el ámbito de una escuela rural pequeña de un Colegio Rural Agrupado (CRA).
- Comprender cómo estos hechos son vivenciados por sus protagonistas.
- Conocer y comprender cómo están presentes dichas acciones y vivencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

2. Marco teórico:

El marco teórico del trabajo que se presenta está en relación con las prácticas educativas en la escuela rural. Las relaciones que se dan entre ésta y la comunidad

Organizado por:



que la acoge, los procesos pedagógicos en el aula y la profesión del docente en dicho contexto específico son muy diversas (Kalaoja y Pietarinen, 2009). Elementos estructurales como su ubicación, la distancia a otras escuelas, su tamaño o el número de maestros influyen en ello (Raggl, 2015).

Las relaciones y las vivencias que se dan entre los miembros de la comunidad educativa de una escuela rural son distintas a las propias de otros centros. Por ejemplo, es queja frecuente de los *directores* de centros rurales la acumulación de tareas y la falta de recursos humanos en comparación con otras escuelas (Starr y White, 2008).

No obstante, diferentes investigaciones subrayan que los *maestros rurales* consideran su trabajo muy gratificante y que se sienten apoyados por las familias y la comunidad en general. Por otra parte, hay estudios que indican que a los estudiantes de centros rurales les gusta su escuela y que su experiencia en ella es muy positiva (Raggl, 2015).

La interacción entre escuela y entorno social es un aspecto que depende de los residentes y de los docentes. En este sentido la permanencia en la localidad o en el centro escolar y las experiencias vitales son elementos que tienen su importancia en la conformación de dichas relaciones (Bagley y Hillyard, 2011; Hillyard y Bagley, 2013). El conocimiento de la realidad de familias y comunidad por parte de los maestros facilita la articulación de estrategias que impliquen a las familias en el proceso educativo. Esta colaboración potencia la conexión de la escuela con la comunidad local (Vigo y Soriano, 2015).

3. Metodología:

El trabajo de investigación parte de un diseño de tipo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994; Sabirón, 2006).

La investigación ha tenido lugar en una escuela rural pequeña de un Colegio Rural Agrupado (CRA) aragonés, ubicada en una localidad agrícola de aproximadamente 550 habitantes y con 25 alumnos de educación infantil y primaria distribuidos en tres aulas.

El CRA es un modelo organizativo característico de la escuela rural española. Consiste en agrupaciones de escuelas ubicadas en distintas localidades que orgánicamente se comportan como un centro único (mismo claustro y mismos órganos de dirección). Se trata de un modelo que ha permitido mantener viva la escuela rural y garantizar la formación del alumnado en su ambiente, mejorando los recursos humanos de los centros y mitigando el aislamiento de los maestros (Domingo, 2013).

Los *métodos* empleados para recabar información han sido la observación participante, entrevistas informales y el análisis de documentos generados por los propios investigados.

La *observación participante* se ha desarrollado desde un rol del investigador equiparable al de maestro de apoyo en el centro.

Las *conversaciones informales* en el marco de la observación participante a padres, alumnos y docentes han permitido profundizar en aspectos que emergen de la investigación y contrastar informaciones surgidas de la misma.

Los *documentos*, sean institucionales o no, aportan datos de gran utilidad. En este apartado también se incluyen la revista del CRA y la página web y el facebook del centro.

Los *instrumentos* de registro empleados han sido el cuaderno de notas y en determinadas situaciones la grabadora del móvil.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

Cada escuela del CRA es diferente de las demás. Las características del alumnado, de las familias y de las propias poblaciones son elementos determinantes. Esto supone que las acciones y las vivencias que se dan entre los miembros de una escuela son distintas de las que se generan entre los de las comunidades de cualquiera de las otras escuelas. El director del centro es consciente de dicha situación y debe obrar en consecuencia.

La comunidad educativa de la escuela tiene como referente al maestro que está allí todos los días. El director puede aprovechar esta situación y delegar

responsabilidades en su persona. Esto puede eliminar situaciones de estrés, desorganización y falta de tiempo para un liderazgo pedagógico eficaz (Åberg-Bengtsson, 2009).

Los maestros ven fortalecida su sensación de pertenencia al CRA gracias a las reuniones de claustro. Favorecen su convivencia y les permiten coordinarse, intercambiar experiencias o desarrollar actividades formativas y así mitigar la sensación de soledad o aislamiento que tiene el maestro de una escuela rural pequeña (Smit, Hyry-Beihammer y Raggl, 2015).

Algunos maestros no tienen intención de cambiar de centro de trabajo. Tal y como indica Raggl (2015), aprecian el ambiente y las oportunidades que ofrece el entorno de la escuela pequeña y deciden trabajar en ella. La proximidad de una localidad grande en la que algunos viven permite trazar una línea entre actividad profesional y personal. Sin embargo otros maestros deciden vivir en el territorio y formar parte de la comunidad local. Ello facilita su conocimiento y participación de la realidad de la población (Kalaoja y Pietarinen, 2009).

Esto último permite que, como dicen Vigo y Soriano (2015), los maestros se aprovechen de este conocimiento para buscar la implicación de las familias a través de la interacción con ellas y teniendo en cuenta el contexto dado.

Todo esto ayuda a que, de acuerdo con Feu (2004) y Domingo (2013), los maestros estén contentos con su trabajo y con las características de sus aulas.

Los alumnos se identifican con su escuela. Están contentos de estar en ella. Sólo en algunos casos lamentan no tener compañeros del mismo sexo y edad con los que relacionarse. Sin embargo el CRA es una entidad ajena a ellos. Así, los estudiantes de las otras escuelas son unos compañeros ocasionales con los que se encuentran en actividades puntuales.

La existencia de ámbitos de coordinación entre las familias del CRA como es la asociación de madres y padres, junto con el uso de medios de comunicación institucionales del colegio, permite que exista un espíritu de colaboración entre las familias de las distintas localidades y de reconocimiento de una realidad de la que forman parte. Sin embargo esto no trasciende más allá de las temáticas



generales del CRA. No se detectan lazos de apoyo o solidaridad ante situaciones o problemáticas concretas de una escuela.

La comunicación y cooperación familias-escuela es buena, en coherencia con los resultados obtenidos por Åberg-Bengtsson (2009). La actitud al respecto del director y los docentes es fundamental para ello.

La escuela pretende ser un elemento clave en la vida de la localidad organizando actividades abiertas a toda la población. Sin embargo la participación de los vecinos no es la deseable. Esto coincide con lo reflejado por Bagley y Hillyard (2011) al indicar que la escuela no es necesariamente un elemento clave en la vida de la localidad.

Finalmente, con respecto a la implicación de las familias en el aprendizaje de los niños, las observaciones realizadas concuerdan con lo dicho por Vigo y Soriano (2014) cuando indican que los maestros desarrollan actividades creativas en las que pretenden implicar a las familias. En nuestro caso esta intencionalidad va más allá, dado que también se busca la complicidad de los vecinos de la localidad.

5. Resultados y/o conclusiones:

Las *acciones generadas en el entorno de una escuela rural pequeña de un CRA*, presentan dos ámbitos diferenciados de actuación.

En primer lugar están las que se dan entre los miembros de la comunidad de la escuela. Son frecuentes, intensas y fundamentalmente centradas en el proceso educativo del alumnado, aunque también hay un componente asociado a la relación escuela-comunidad local.

En segundo lugar están las acciones que se dan entre los miembros de las comunidades de las distintas escuelas. Si nos referimos a los padres, indicaremos que suelen ser intermitentes en el tiempo y asociadas a temáticas comunes al CRA. Con respecto al alumnado suelen estar asociadas a actividades puntuales. Por el contrario, los maestros mantienen relaciones más estrechas ya que se reúnen todas las semanas para coordinarse y trabajar en equipo.

Organizado por:





Con respecto a *cómo estos hechos son vivenciados por los protagonistas*, debemos indicar que las personas que participan directamente de la vida de la escuela muestran sentimientos de satisfacción por formar parte de la misma. Los primeros son los maestros como responsables de su funcionamiento.

En el caso de los padres, la pertenencia a la comunidad educativa de la escuela ha sido una decisión personal. Frente a otras alternativas han decidido que sus hijos estudien allí. Existe un compromiso con su formación y se preocupan por mejorar las condiciones de su escuela. Para los niños la escuela es el lugar donde conviven con sus amigos. Independientemente de su edad todos los niños se sienten compañeros. Finalmente, las vivencias del resto de la comunidad local a propósito de la escuela son más variables. No hemos detectado sentimientos de rechazo y sí de deseo de participar de su actividad.

Los maestros, independientemente de que puedan mantener una relación especial con alguna escuela, se identifican con el CRA y lo consideran útil para su trabajo. Sin embargo las familias generalmente ven el CRA como algo circunstancial. Es un elemento accesorio, lo importante es su escuela. Es el mismo planteamiento que tiene el alumnado. La ausencia de un trato frecuente entre los miembros de las comunidades escolares de las distintas escuelas supone que estas relaciones habitualmente se limiten al marco institucional. La dirección del centro puede actuar para que esta percepción se vea modificada y que todos se consideren parte activa de dicho colectivo.

Las acciones y vivencias anteriormente expuestas tienen su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Los maestros a partir de un marco consensuado por el claustro organizan sus clases y aplican estrategias según su criterio adaptándose a las circunstancias del aula. Para ello pueden buscar la colaboración de compañeros, familias y otros miembros de la comunidad. La fácil comunicación entre todos ellos lo facilita.

En lo que atañe a los procesos educativos que afectan a todo el alumnado del CRA, se trata de acciones puntuales restringidas básicamente a convivencias y excursiones. La organización de las mismas se realiza a través de los canales

Organizado por:



institucionales de participación (claustro y Comisión de Convivencia). Aunque se planifican pensando en todos los alumnos del CRA no se detectan interacciones que surjan entre ellos de manera natural.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Consideramos que esta investigación contribuye al conocimiento asociado a la escuela rural, a las comunidades que acogen dichos centros educativos y al de los implicados en el propio estudio.

Así mismo se trata de un trabajo que puede ser útil para los dirigentes políticos a la hora de tomar decisiones que afectan a la red de escuelas rurales y para los propios docentes como elemento de reflexión con respecto a su trabajo.

7. Bibliografía:

Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108.

Bagley, C., y Hillyard, S. (2011). Village schools in England: At the heart of their community? *Australian Journal of Education*, 55(1), 37-49.

Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA-Colegio Rural Agrupado. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Feu, 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*, 2(3), Artículo 1. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/ojs/index.php/RER/article/view/14>

Kalaoja, E., y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.



- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hillyard, S., y Bagley, C. (2013). 'The fieldworker not in the head's office': an empirical exploration of the role of an English rural primary school within its village. *Social y Cultural Geography*, 14(4), 410-427.
- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland—Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127-135.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales* (1ª ed.). Zaragoza: Mira.
- Smit, R., Hyry-Belhammer, E. K., y Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Starr, K., y White, S. (2008). The small rural school principalship: Key challenges and cross-school responses. *Journal of Research in Rural Education*, 23(5), 1-12.
- Vigo, V. y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Vigo, B., y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.

Organizado por:

